



**İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR  
VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR**

**Uşak**

**Haziran, 2019**

**İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR  
VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Haziran, 2019**

## YÜKSEK LİSANS ÖZETİ

### İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR

Araştırmanın amacı, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde görev yapmakta olan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ilk okuma yazma öğretiminin hazırlık, sesi hissettirme ve tanıma, hece oluşturma, kelime, metin oluşturma ve serbest okumaya geçiş dönemlerine göre ayrı ayrı tespit edilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda bu dönemler içerisinde yaşanan sorunlar; öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri ise öğretmenlerin çözüm önerileri kodu altında ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *İlk Okuma Yazma Öğretimi, Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar, Çözüm Önerileri.*

**ABSTRACT****PROBLEMS ENCOUNTERED IN LITERACY EDUCATION AND SUGGESTED SOLUTIONS**

Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ

Department of Primary Education

Uşak University Institute of Social Sciences, June 2019

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Murat BAŞAR

The aim of the study is to reveal the problems of the primary school teacher who applied 2018 Turkish Curriculum in their literacy education and their solution suggestions for these problems. Qualitative research method was used in the research. The study group consisted of 20 first grade teachers working in the city center of Uşak in 2018-2019 academic year. The data were collected by using semi-structured interview technique.

The problems experienced by the teachers were determined according to the preparation of literacy education, making the sound intuitively, creating the syllable, Word period, creating text and transition to free reading. The problems experienced in these periods in accordance with the collected data; problems arising from the student, problems arising from the curriculum, problems arising from the parent and problems arising from teacher. The solution suggestions of teachers about the problems they face are presented under the code of teachers' suggestions.

**Keywords:** *Literacy Education, Problems Encountered by Teachers, Solution Suggestions.*



UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 124002015No'lu öğrencisi Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ'ün "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı tezi 19 /06 / 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç. Dr. Murat BAŞAR	
Öye	: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Öye	: Doç. Dr. Cüneyit AKAR	

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

İlk okuma yazma öğretimi, okula yeni başlayan öğrenciler ve göreve yeni başlayan öğretmenler için bir dönüm noktasıdır. Üniversiteden mezun olduğumuzda hepimiz yöntemi bir şekilde öğreniriz fakat sınıfa girdiğimiz zaman çok farklı bir boyutla karşılaşırız. Çünkü sorunları nasıl çözeceğimizi öğrenmemişizdir. Araştırmanın problemini belirleme sürecinde kendimin ve öğretmen arkadaşlarımın sorunları çözmek adına yaşadıkları kaos ortamı büyük rol oynadı.

Bu araştırma ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları ortak sorunları ve tecrübeleri ile bu sorunları nasıl çözdüklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında çok büyük destek veren, her zorlukta gece gündüz demeden baba şefkatiyle elimden tutan değerli danışman hocam Doç. Dr. Murat BAŞAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans hayatım boyunca lisansüstü eğitim yapmam konusunda bana inanan ve beni destekleyen Balıkesir üniversitesinden hocalarım Doç. Dr. İbrahim AYDIN'a eğitimimde önemli bir temel oluşturan hocam Dr. Öğr. Üyesi Kazım BİBER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Fuat ÖZER'e beni akademik çalışmalarla tanıştıran hocam Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER'e. Yüksek lisans eğitimim boyunca yetişmemde katkıları bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Yaptığım çalışmada bana destek olan, zaman ayıran ve en önemlisi sorduğum sorulara bıkmadan sıkılmadan tüm samimiyetleri ile cevap vererek bu çalışmayı hazırlamamda yardımcı olan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak hayatımda büyük emeği olan hiçbir zaman desteğini esirgemeyen canım annem Birgül TANIŞ ve babam Ferudun TANIŞ'a, tüm süreçte en büyük fedakarlığı yapan, beni destekleyen ve anlayış gösteren değerli eşim Mehmet GÜRBÜZ'e, Yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan canım arkadaşım Elif TECEREN'e ve tezimi yazarken ihmal ettiğim biricik prensesim Zeynep Birgül GÜRBÜZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

**Adı Soyadı** : Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Keçiören/ 1989  
**Lisans Eğitimi** : Balıkesir Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği  
**Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce

### İş Denevimi:

**Çalıştığı Kurumlar** :

2014 Yeniköy Tek İlkokulu (Ücretli Öğretmenlik) Milas/Muğla

2014-2015 Gökkuşuğu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Uzman Öğretici)  
Milas/Muğla

2015-2016 75. Yıl Abidin İnan Gaydalı İlkokulu Hizan/Bitlis

2016-2018 Yayalar İlkokulu Sivaslı/Uşak

2018- Devam Ediyor Malkoçoğlu İlkokulu Merkez/Uşak

### İletişim:

E-posta : merve377@gmail.com

## İÇİNDEKİLER

<b>YÜKSEK LİSANS ÖZETİ.....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>vi</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>viii</b>
<b>Tablolar Dizini.....</b>	<b>x</b>
<b>Ekler .....</b>	<b>xi</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.2.1. Alt Problemler .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>7</b>
2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Önemi .....	7
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı .....	8
2.3. İlk Okuma Yazma Modelleri.....	10
2.3.1 Parçadan Bütüne Yaklaşım.....	10
2.3.2. Bütünden Parçaya Yaklaşım.....	11
2.3.3. İnteraktif Yaklaşım (Karma Yöntem).....	11
2.4. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	12
2.5. Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Aşamaları.....	13
2.5.1. Hazırlık Dönemi .....	13
2.5.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme .....	14
2.5.3. Bağımsız Okuma ve Yazma .....	17
2.6. İlgili Araştırmalar .....	17



<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>23</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	23
3.2. Çalışma Grubu .....	23
3.3. Veri Toplama Aracı.....	24
3.4. Verilerin Toplanması.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	24
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	25
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR .....</b>	<b>26</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	26
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	35
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	50
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	66
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	74
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	79
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>83</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	83
5.2. Öneriler.....	101
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	101
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	102
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>116</b>
Ek 1: Araştırma İzin Formu .....	116
Ek 2: Görüşme Formu.....	117

## Tablolar Dizini

Tablo 1. 2015 ve 2018 Türkçe Programındaki Seslerin Veriliş Sıralaması.....	2
Tablo 2. İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	26
Tablo 3. İlk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	36
Tablo 4. İlk okuma yazma öğretiminde hece oluşturma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	51
Tablo 5. İlk okuma yazma öğretiminde kelime aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	59
Tablo 6. İlk okuma yazma öğretiminde metin oluşturma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	67
Tablo 7. İlk okuma yazma öğretiminde serbest okuma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.....	75
Tablo 8. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri .....	79

**Ekler**

Ek 1: Araştırma İzin Formu .....	116
Ek 2: Görüşme Formu.....	117



## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi göstergelerinin en önemlilerinden biri yetişmiş insan gücüdür. Son dönemde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler sonucunda bilgi toplumuna geçiş süreci hızlanmıştır. Bu durum 21. Yüzyılda bireylerde bulunması istenen niteliklerde de değişimi beraberinde getirmiştir. 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin temelini ilkokulda kazanılan ilk okuma ve yazma oluşturmaktadır.

İlkokul dönemi, bireylerin eğitim yaşamının temelidir. İlkokul dönemi ilk okuma yazma süreci ile akademik yaşantının başlangıcı ve temelini oluşturmaktadır. İlk okuma yazma becerisi Türkçe dersleri içerisinde kazandırılmaya çalışılır (Aktürk ve Mentiş-Taş, 2011; Belet ve Yaşar, 2007). Hatta okullarda bazı öğretmenlerin ilk okuma yazmaya öncelik vererek diğer alanları öteleyebildikleri görülmüştür. Oysaki sürecin bir bütün olarak yürütülmesi gerekmektedir. İlkokula başlayan öğrenci ilk okuma yazma sürecini başarıyla atlatabilirse ileriki dönemlerde de aynı başarıyı devam ettirme olasılığı yüksektir.

Günümüzde bilim alanında yaşanan ilerlemeler eğitimi de oldukça etkilemektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımlar, zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bay, 2010). Bu gelişmeler Türkiye’de de öğretim programlarının yeni yaklaşımla güncellenmesine neden olmuştur. 2005 yılında da yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak Türkçe programı yenilenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 programında uygulamada sıkıntıya neden olan durumları göz önüne alarak 05.08.2015 tarih ve 69 sayılı kararı ile Türkçe programında değişiklik yapmıştır. Daha sonra 2017 yılında tekrar programda güncellemeye gidilmiştir. Bu güncelleme sonucunda seslerin veriliş sırası değişmiştir. Aşağıda eski ve yeni programdaki seslerin veriliş sıraları Tablo 1 de gösterilmiştir.

**Tablo 1. 2015 ve 2018 Türkçe Programındaki Seslerin Veriliş Sıralaması**

Harf Grupları	2015 Türkçe Programı	2018 Türkçe Programı
1. Grup	<i>e l a n</i>	<i>e l a k i n</i>
2. Grup	<i>i t o b u</i>	<i>o m u t ü y</i>
3. Grup	<i>k ı r ö s ü</i>	<i>ö r i d s b</i>
4. Grup	<i>m d ş y c z</i>	<i>z ç g ş c p</i>
5. Grup	<i>ç q p h</i>	<i>h v ğ f j</i>
6. Grup	<i>f v ğ j</i>	

2015 Türkçe öğretim programında değişen sadece ses gruplarının yeri değildir. Sesler daha önce altı gruptan oluşurken 2017 yılında beş grup oluşturulmuştur. 2015 yılında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde hece döneminde açık hece önceliğe alınmıştır ancak 2017 yılında yapılan değişiklikle tekrar kapalı hece ile öğretme esas alınmıştır. Bir önceki programda birinci grup seslerde ses-hece ilişkisi, ikinci grup seslerde hece-kelime ilişkisi, üçüncü grup seslerde kelime-cümle ilişkisi ve dördüncü grup seslerle beraber cümle-metin ilişkisinin kavratılması esas alınırken, yeni programda bunlar dikkate alınmamıştır. Oysaki Türk Dil Kurumu kılavuzunda “Türkçede ünsüz harfler kendinden sonra gelen ünlü harflerle birleşerek hece oluşturur.” denilmektedir. Bu ifade Türkçenin açık heceye uygun olduğunu göstermektedir. Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş (2015) çalışmalarında bu duruma vurgu yapmıştır. Kutluca Canbulat (2013) ise kapalı hece yöntemiyle beraber öğretmenlerin çocuğun yaşantısında yer almayan anlamsız kelime ve cümle ürettiklerini tespit etmiştir. 2017 Türkçe öğretim programında hece oluşturma süreci önce kapalı heceye ardından açık heceye ulaşma şeklinde sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir. Ulaşılabilecek hecelerin anlamlı ve işlek olmasına özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılacak noktalama işaretleri de bu bölüm altında verilmiştir.

2017 Türkçe öğretim programındaki en ses getiren düzenleme şüphesiz yazı stiline dair karardır. Türkiye’de yazı öğretimi uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı öğretim programları tarafından belirlenmektedir.

Programda belirlenen ölçütler ülke genelinde geçerli ve zorunludur. 2005 Türkçe öğretim programı ile hayata geçen bitişik eğik el yazısı uygulaması kamuoyunda sürekli tartışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu ve tek stil olarak bitişik eğik el yazısının öğretiminden vazgeçildiğini duyurmuştur. Yeni programa göre öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimine istekleri doğrultusunda dik temel harflerle veya bitişik eğik harflerle başlayabilmektedir (Yıldız, 2019).

Alan yazın tarandığında 2005 Türkçe öğretim programının değerlendirildiği birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Bay, 2008; Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Ceylan Aba, 2011; Yurduseven, 2007). 2015 yılında yapılan değişiklik sonrası programı değerlendiren sınırlı sayıda çalışma (Babayiğit, 2017; Özcan ve Yıldız, 2018; Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017) bulunmaktadır. 2018 yılında değişen Türkçe öğretim programını değerlendiren bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. 2018 Türkçe öğretim programını baz alarak uygulanan ilk okuma yazma süreci sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerinin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın alanda böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin 2018 Türkçe öğretim programını uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

### **1.2.1. Alt Problemler**

- 1- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “hazırlık” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “sesi hissettirme ve tanıma” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “hece oluşturma” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “kelime ve cümle oluşturma” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

- 5- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “metin oluşturma” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin “serbest okumaya geçiş” aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- 7- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları diğer sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

2005 yılında yapılan program değişikliği ile ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçiş yapılmıştır. Yapılan bu değişikliğin ardından araştırmacılar öğretmenlerin programı uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Babayiğit, 2017; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Bektaş, 2013; Çitçi, 2010; Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016; Emeç, 2011; Öz, 2009; Savaş, 2008; Yener, 2008).

Yapılan bu araştırmalarda ortaya konulan sorunlar ve çözüm önerileri sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından programda güncellemeler yapılmıştır. Programın son hali 2018 yılında yapılan güncellemenin ardından 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Önceki programlar hakkında yapılan araştırmalarda olduğu gibi yeni programda da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya konulması önemlidir. Araştırmanın alana katkı sağlaması ve özgünlüğünün sağlanması adına öğretmenlerle yapılan görüşmelerde program hakkında genel görüşlerinin alınması yerine ilk okuma yazma döneminin her aşamasında karşılaştıkları sorunların ayrı ayrı ele alınması tercih edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin çözüm önerilerinin neler olduğu hakkında da görüşlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin 2018 Türkçe öğretim programını uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgiyi edinmek ve onu aktarabilmek büyük oranda okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Sistemli bilgi edinmek, farklı bakış açıları edinebilmenin temelini okuma oluşturmaktadır. Okuduğunu anlamanın, okunaklı ve estetik görünümlü yazı yazabilmenin temelleri ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde atılmaktadır (Duran ve Çoban, 2011). Bireyin gelecekteki eğitimi ve yaşamı açısından hayati öneme sahip olan ilk okuma yazma öğretiminin temellerinin sağlam ve etkili atılması gerekir. Bu aşamada yapılan hata, öğrencinin ilk okuma yazma sürecinde kazanacağı temel becerileri ve okuma yazmaya karşı tutumu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde yaşanabilecek sorunların kısa sürede farkına varılması ve çözüm üretilmesi gereklidir (Babayiğit ve Erkuş, 2017).

Geçmişten günümüze ilk okuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler uygulanmıştır. 2005 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulanmaya başlanmış, 2016 yılında ise ses gruplarında değişime gidilmiştir. 2018 yılında Ses Esaslı İlk okuma Yazma Öğretimi olarak değişmiş yine harf grupları yeniden yapılandırılmıştır. Bu değişim basit bir güncelleme olarak görülmemelidir. Programlarda yapılan bu değişiklikler araştırmacılar tarafından uygulanan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Örneğin; Başar ve diğerleri (2016) eski ses gruplarının uygulandığı ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin hece bölme, akıcı okumada ve kelimeleri bütün olarak görmede problem yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sebeple 2018 yılında yenilenen Türkçe öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl görüldüğü, uygulanabilirlik durumu, uygulama sırasında karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunlara yönelik hangi çözümleri ürettikleri araştırılması gereken bir konu olarak düşünülmektedir.

İlköğretim eğitim sürecinin en temel kademesi olduğu için bu kademe yapılan program değişikliklerinin etkisini incelemek gerekir. Türkçe öğretim programı hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde 2018 Türkçe programının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim programlarını uygulamakla sorumlu olan öğretmenler öğretim sürecinde yaşanan sorun ve eksiklikleri en iyi gören kişiler durumundadırlar. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre değerlendirip



bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek programın sorunlarını çözenin bir yoludur (Çelenk, 2002). Araştırmanın özgün olmasını sağlayan diğer bir yönü ise ilk okuma yazma süreci içerisinde bulunan aşamaların (hazırlık dönemi, sesi hissettirme ve tanıma aşaması, hece oluşturma aşaması, kelime aşaması, metin oluşturma dönemi ve serbest okumaya geçiş dönemi) her birinde yaşanan sorunların ortaya konulmasıdır. Bu sayede 2018 Türkçe öğretim programını uygulayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinin her bir aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri ortaya konmuş olacaktır. Araştırmanın alana bu yönleriyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde farklı okullarda görevli 20 öğretmen ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Önemi

Bireyin sosyal bir varlık olarak yaşadığı çevre ile iletişim kurması, yazılı ve görsel materyallerden anlam çıkarması kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine olanak sağlayacak en temel ihtiyaçtır. Bireyi çevreleyen dünyanın içerdiği bilgileri hızlı ve verimli biçimde kazanılmasında okumanın önemi büyüktür. Yazma da yine aynı bilgilenme sürecinin bir parçası olarak, edinilen bilginin başkalarına aktarılmasında büyük öneme sahiptir. Bu nedenle okuma-yazma eğitimi, temel eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir (Çakır, Aslantaş Arslan ve Doğan, 2018).

İlk okuma yazma anlamlı işaretlerle kodlama ve bu işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir (Kayıkçı, 2008). Başka bir tanımla ilk okuma yazma; çocuğun akademik ve sonraki yaşamında ihtiyacı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görselleri okuma ve görselleri sunma gibi temel becerilerinin gelişimine imkân sağlayan sistematik bir etkinliktir (Bay, 2008). Okur-yazarlık oranının yüksekliği ülkelerin çağdaşlığı hakkında bilgi veren ölçütlerden biri haline gelmiştir. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminde tek hedef okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalı; okuma-yazma becerisini kazanmış bireylerin aynı zamanda doğru, hızlı, anlayarak okuması, okuduğundan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi gerekmektedir (Çelenk, 2002; Tok, 2001). İlk okuma yazma öğretimi, sadece temel düzeyde okuma yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi ilk okuma yazma öğretiminin kapsamı içerisindedir (MEB, 2018).

İlk okuma yazma öğretimi, formal eğitim sürecinin ilk basamağı olan birinci sınıfta gerçekleştirilen en önemli etkinliktir. İlk okuma yazma öğretimi tüm derslerin temelini oluşturan bir etkinliktir. Bireylerin sonraki yaşamlarını etkilediği için çok önemlidir. Okuma-yazma, bireyin okul ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyeli geliştirmesi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Okuma ile en büyük bilgi edinme yolu, yazma ile duygu ve düşüncelerini ifade etme yolu kazanılır. İyi bir ilk okuma yazma eğitimi almış birey akıcı okuma becerisinin

yanında okuduğunu anlayabilir ve anladıklarını başarılı bir şekilde yazılı olarak ifade edebilir. Bu nedenle bireyin okul ve yaşamındaki başarıya büyük bir etkisi vardır (Öz, 2009; Sağırılı, 2015; Tok, 2001).

Hayatımızı bu kadar yakından etkileyen okuma-yazma becerisinin kazandırıldığı ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarının başından itibaren çok iyi bir şekilde planlanarak yürütülmesi gereklidir. Okuma-yazma becerisi sadece ilkökul döneminde değil bireyin akademik hayatı boyunca bütün derslerdeki başarılarını etkilemektedir. Okul başarısızlığının altında yatan sebeplerin temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin ortaya çıkış sebebi ilk okuma yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olması olabilir (Öz, 1999).

İlk okuma yazma yöntemleri dünyada sorgulanmaya devam edilmektedir. İngiltere, Fransa, İspanya gibi ülkelerde öğrencilerin okuma becerilerinin geri olmasının en önemli sebebinin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere daha etkili ve verimli bir şekilde okuma yazma becerilerini kazandırmak, zihinsel ve bireysel gelişimlerini hızlandırmak için yöntem değişiklikleri yapılmaktadır. Ülkemizde de bu gelişmeler doğrultusunda 2004 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmiştir (Bay, 2010; Vatansever Bayraktar, 2015).

## **2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı**

İlk okuma yazma öğretimi hem öğrenci hem öğretmen hem de toplum açısından önemli bir etkinliktir. Bu etkinlik bireye yaşamı boyunca gerekli olacak ve akademik başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini sürdürmesi, çevresi ile olumlu ilişkiler geliştirmesi, anlama ve anlatma kabiliyetlerini en üst seviyeye çıkarabilmesi için ilk okuma yazma öğretimi oldukça önemlidir (Göçer, 2014).

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı öğrencilerin edindikleri dinleme, görsel sunu-görsel okuma ve konuşma dil becerilerinden hareket edilerek ve etkinlikler yoluyla geliştirilerek yaşam boyu kullanacağı, akademik hayatında ve yaşamında başarısını sağlayacak nitelikli okuma yazma bilgi ve becerisini edinmesidir (Sağırılı, 2015). Akyol (2013) ilk okuma yazmanın amaçlarını şu şekilde

sıralamıştır:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak Türkçeyi sevdirmek,
- Noktalama işaretlerini ve kullanım yerlerini kavratmak,
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirmek ve yazılı anlatıma hazırlamak,
- Harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak yazma becerilerini geliştirmek
- Ses, harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşlarını öğretmek hızlı ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak,
- Sözcük dağarcıklarını geliştirmek,
- Düzeyine uygun bir metni anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazma ile ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik kullanma becerileri kazandırmak,
- Görseller üzerinde konuşurma yoluyla anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmektir.

Çelenk (2005) ise ilk okuma yazma öğretiminin amacını, öğrencilerin seviyelerine uygun bir hızda ve anlamlandırarak okuyabilmeleri, okuduklarını ve dinlediklerini anlamlandırabilmesi, duygu ve düşüncelerini farklı anlatım biçimleri ile ifade edebilmesini, etkili iletişim becerilerini geliştirmesini, okunaklı ve işlek yazabilmesini, Türkçeyi öğrenmekten ve kullanmaktan estetik haz duymalarını sağlamak olarak açıklamıştır.

Sonuç olarak ilk okuma yazma öğretiminin salt amacı okuma ve yazmayı

öğretmek değildir. İlk okuma yazma öğretimi okuma ve yazmanın yanı sıra okuduğunu anlama ve kendini ifade etme gibi hayat boyu kullanılacak becerilerinin öğretildiği önemli bir aşamadır.

### 2.3. İlk Okuma Yazma Modelleri

İlk okuma yazma öğretiminde hareket noktaları ve okuma yazmaya geçiş özellikleri bakımından farklı birçok yöntem bulunmaktadır (Akyol ve Temur, 2008). Akyol'a (2013) göre, ilk okuma yazma yaklaşımları üçe ayrılmaktadır. Bunlar;

- Parçadan bütüne yaklaşımı
- Bütünden parçaya yaklaşımı
- İnteraktif yaklaşımdır.

#### 2.3.1 Parçadan Bütüne Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre okuma; harf, kelime, resim gibi sembollerin sese çevrilmesidir. Anlamanın gerçekleşebilmesi kelimelerin doğru bir şekilde tanınmasına bağlı olduğunu ve kelimelerin doğru seslendirilmesi gerektiğini vurgular. Kelimelerin doğru seslendirilmesi ile kelimenin anlamına ulaşılır. Kelimelerin birleşerek oluşturdukları cümle ve paragrafların sonucunda metnin anlamına ulaşma süreci izlenir. Bu süreç içerisinde okuyucu parçadan bütüne yönelir. Harflerin seslendirilmesi ve kavranması sağlandıktan sonra basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenerek önce heceler daha sonra kelimeler, cümleler ve paragraflar oluşturulur. Bu yaklaşım okuyucunun ön bilgilerine ve tahminlerine değer vermemektedir (Akyol, 2013; Akyol ve Temur, 2008; Güneş, 2013).

Bu yaklaşıma yönelik yapılan bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bunlar sıralanacak olursa;

- “Parçadan bütüne yaklaşıma ait yöntemlerde (harf, ses, hece yöntemleri) öğrencinin dikkati harfleri birleştirmeye odaklandığı için anlamı kavramakta zorlanmaktadır.
- Bu nedenle heceleyerek okuma ve sık sık geriye dönüş yapmaktadır.
- Parçadan bütüne yaklaşımında ünsüzlerin tek başına seslendirilememesi okumada ve yazmada sorun oluşturmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için sık tekrar çalışmaları yapılmaktadır.

- Çocuk için anlamsız olan hecelerin tekrar edilmesi çocuğu bıktırmakta ve okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine yol açmaktadır.
- Öğrenci heceleyerek yazdığı için yazma hızı da yavaşlamaktadır (Şahin, 2016).”

### 2.3.2. Bütünden Parçaya Yaklaşım

Çözümleme yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşımda okuma, anlam kurma süreci olarak ifade edilmektedir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni anlamlandırmaya çalışır. Anlam kurma tahminler yoluyla gerçekleştirilir. Okuma tahminlerle başlar ve tahminler metinle karşılaştırılarak süreç devam eder (Akyol, 2013; Akyol ve Temur, 2008). Okumaya öğrenci için anlamlı olan cümlelerden başlanır. Cümleler zaman içerisinde kelimelere, kelimeler de hecelere ayrılarak harfler sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen seslerle yeni heceler ve heceler kullanılarak yeni kelimeler oluşturulur (Çelenk, 1992). Bu yaklaşım, ülkemizde ses temelli cümle yönteminden önce uygulanmıştır. Öğrencilere, “Ali bak”, “ Ali ata bak” gibi cümleler verilmiş ve cümlelerden seslere doğru giden bir öğretme süreci gerçekleştirilmiştir. Bunlar fişlerle verildiği için toplumda bu yaklaşım “fiş yöntemi” olarak bilinmektedir.

Bütünden parçaya yaklaşımının bazı sorunları vardır. Kelimelerin bütün olarak öğretilmesinin dil öğrenme kurallarına uygun olmaması, yapılan sürekli tekrarlar nedeniyle öğrencileri ezbere yöneltmesi ve okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirmede yetersiz kalması sorunlardan bazılarıdır. Bunun yanında bütünden parçaya yaklaşım modelinde öğrenciler okuma materyali hakkında çeşitli hipotezler kurarlar. Öğrencilerin metnin anlamı hakkında tahminde bulunabilmeleri için ön bilgiye gereksinimleri olabilir. Öğrenciler tahmin etme sürecinde sorun yaşayabilirler. Zaman alan ve okumayı geciktirici özelliği vardır. Öğrenciler anlamadan ezbere okuyup yazmaktadırlar. Cümleler iyi seçilmezse ve öğrenci dikkatini öğrenme sürecinde toplamazsa öğrenme başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bu yöntemin genel olarak iyi okuyucular için uygun olduğu söylenebilir (Akyol, 2013; Şahin, 2016).

### 2.3.3. İnteraktif Yaklaşım (Karma Yöntem)

Bu yaklaşımda okuma sürecinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarının birlikte kullanılması gerektiğini vurgulanmaktadır. Okuma süreci doğrusal değil paralel bir süreçtir. Bu yaklaşıma göre okuma becerileri kazanılırken

parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımları birlikte kullanılmaktadır. Karma yöntemin en gelişmiş olanı, bireşim ve çözümlene yöntemlerinin birlikte kullanıldığı eklektik tekniktir. (Akyol, 2013; Akyol ve Temur, 2008; Şahin, 2016). Bu yaklaşıma getirilen eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu yaklaşımla okuma yazmayı öğrenmek kısa sürede gerçekleşmektedir. Ancak hızlı, doğru ve anlamlı okuma için gerekli beceri ve alışkanlıklar kazandırılmamaktadır.
- İlk okuma yazma becerisini edinme süresi kısa olduğu için kelimelerin doğru telaffuzu ve yöresel ağız kusurları düzeltilememektedir (Şahin, 2016).

#### **2.4. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi**

Türkçe öğretim programında ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. Programa göre (MEB, 2018) ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır:

##### 1- “İlk okuma yazmaya hazırlık

- Dinleme eğitimi çalışmaları
- Parmak, el ve kol kasları çalışmaları,
- Boyama ve çizgi çalışmaları

##### 2- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme,
- Harfi okuma ve yazma
- Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin okuma

##### 3- Bağımsız okuma ve yazma”

Belirtilen aşamaların her birinde yapılması gereken etkinlikler bulunmaktadır. Bu aşamalarda yapılan hatalar sonucu gerçekleşen yanlış öğrenmelerin ileriki dönemde düzeltilmesi zorlaşmaktadır.

## **2.5. Ses Esaslı İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Aşamaları**

### **2.5.1. Hazırlık Dönemi**

Hazırlık dönemi ilk okuma yazma öğretimi öncesi gerçekleştirilen ve öğrencilerin ve öğretmenin birbirleriyle iletişim kurmaya başladığı, öğrencilerin sınıfına, arkadaşlarına ve okul kurallarına uyum sağlamaya çalıştığı bir dönemdir. Hazırlık döneminde öğretmen öğrencilerinin özelliklerini tanımakta ve ilk okuma yazma öğretimi için gerekli becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedir. Hazırlık dönemi aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilecek yönlerinin öğretmen tarafından fark edilmesi gereken bir dönemdir. Duyu organlarında bir sorun olup olmadığı, okul öncesi eğitim alma durumları, özel gereksinimli bireylerin olup olmaması gibi durumlar öğretmen tarafından bu dönemde fark edilmeli ve buna uygun çalışmalar yürütülmelidir.

Hazırlık döneminin niteliğini ve süresini belirleyen unsur öğrencilerin hazır oluşluk (okul olgunluk) düzeyidir. İlk okuma yazma hazırlık çalışmalarının süresi okul olgunluk düzeyine göre bir haftadan, altı haftaya kadar değişebilmektedir (Bilir, 2005).

Türkçe öğretim programında (MEB, 2018) hazırlık döneminde yapılabilecek çalışmalar; dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları olarak sıralanmıştır.

Bireylerin ilk öğrenme kanalı olan ve doğum öncesi başlayan dinleme becerisi, doğum sonrasında da giderek gelişmekte ve konuşma, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır (Güneş, 2013). Erken dönemde kazanılan dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama becerisinin en erken yordayıcılarından olduğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur (Hagtvet, 1998, 2003; Kendeou, Lynch, Broek, Espin, White ve Kremer, 2005; Lonigan, Schatschneider ve Westberg, 2008; Mann, Shankweiler ve Smith, 1984; Ouellette, 2006; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007).



El ve kol kaslarının gelişimi yazmayı etkileyen unsurlar arasındadır. Okul öncesi eğitimi alma durumu bu durumu etkilemektedir. Okul öncesi eğitimi almayan çocuklar ellerine kalem verildiğinde kalemi çok sıkı biçimde tutarlar. Bu dönem çocukların küçük kasları gelişim aşamasında olduğu için kaleme daha fazla bastırırlar. Yazı çalışmalarına başlamadan önce kol, el ve parmak kaslarını geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Kum masasında çalışma, kil veya oyun hamurları ile oynatma, elma armut toplama, direksiyon çevirme, parmak uçlarıyla sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması yapılabilecek çalışmalara örnek olarak verilebilir (Bilir, 2005; Şahin, 2011; Yılmaz, 2012).

Türkçe öğretim programında (MEB, 2018) boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğunun tespit edilmesi ve rahat yazdıkları ellerini kullanmaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yapılacak boyama ve çizgi çalışmalarının harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Kalem tutma alışkanlığı öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir durumdur. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri yanlış alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Yanlış kalem tutuşu ellerin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmayı engellemektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için öğretmen öğrencilerinin kalem tutuş şekillerine dikkat ederek onlara doğru kalem tutma alışkanlığı kazandırmalıdır (Şahin, 2011).

Dik, eğik, dairesel ve yatay çizgi çalışmaları yoluyla dil temel harflerin yazımına ilişkin hazırlık çalışmaları yaptırılmalıdır. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir (MEB, 2018).

## **2.5.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme**

### **a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme**

İlk okuma yazma öğretimine ses hissettirme ile başlanmaktadır. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerini etkileyen en önemli unsur sesbilgisel farkındalık düzeyidir. Dilin üniteleri olan sesleri tanıma, sözcüğü meydana getiren sesbirimlerin farkında olup sesleri manipüle edebilme becerisi (Ott, 1997; Wright ve Jacobs, 2003) olarak tanımlanan sesbilgisel farkındalık becerisi, sadece sesi hissettirme döneminin değil okumanın da en önemli yordayıcılarından olduğu yapılan araştırmalarda ortaya

konmuştur (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges., 2015; Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2011; Güldenoğlu, Kargin ve Ergül, 2016; Kjeldsen, Kärnä, Niemi, Olofsson ve Witting, 2014; Parrila, Kirby ve McQuarrie, 2009; Perfetti, Beck, Bells & Hughes, 1987; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Vellutino & Scanlon, 1987; Yopp, 1988). Sesbilgisel farkındalık içeriğinde birçok beceriyi barındırmaktadır. Bunlar; uyak becerileri, söylenen sözcüklerdeki sesleri sayma ve baş harfleri eşleme, sözcükleri, heceleri veya sesleri ayırt etme ve bölme, ses atma ve ses ekleme becerileri şeklinde sıralanabilir (Adams, 1990; National Early Literacy Panel, 2008; Scarborough ve Brady, 2002; Stahl ve Murray, 1994; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984). Sesbilgisel farkındalık becerisi zayıf olan öğrenciler sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme görevlerinde daha çok zorlanmaktadırlar.

Ses öğretimi sırasında görseller yardımıyla hazırlanan harf senaryoları, tekerleme, şarkı ve bilmeceler kullanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilip ses harf ilişkisi kavratılır (MEB, 2018).

#### **b) Harfi okuma ve yazma**

Ses-harf ilişkisinin kavratılmasının ardından harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenciler yazma çalışmaları sırasında harflerin yazım şekilleri, yazım yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği gibi konularda zorlanmamalıdır. Öğrencilerden öncelikle harfin temel formunu oluşturması beklenmelidir. Öncelikle harfin büyük yazımı gösterilmeli hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir (MEB, 2018).

#### **c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma**

İlk okuma yazma öğretim programına göre (MEB, 2018), hece öğretimi birinci harf grubunun ikinci harfi olan “l” öğretimi sonrasında başlamaktadır. Programda hece öğretiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öncelikle kapalı hecelere daha sonra açık hecelere ulaşılmalıdır.
- İki harfli hecelerin ardından üç ve dört harfli hecelerin öğretimine geçilmelidir.

- Oluşturulacak yeni hecelerin öğrencilerin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmesi gerekir.
- Öğrencilerin anlamını bilemeyecekleri türden kelimelere yer verilmemesi gerekir.
- Hece öğretimi kolaydan zora doğru yapılmalıdır.
- Hece oluşturma sürecinde anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir.
- Kelime oluşturma aşamasında görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği kelimelerin oluşturulmasına öncelik verilmelidir
- Yeni oluşturulan kelimeler anlamlandırılması için hemen cümle içinde kullanılmalıdır.
- Cümle oluşturma aşamasında okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır.
- Cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda büyük harflerin kullanımı vurgulanmalıdır.
- Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir.
- Nokta ilk kez cümle oluşturulduktan sonra, soru işareti ise ilk soru cümlesi oluşturulduktan sonra kullanılmalıdır.
- Soru eki olan “mı”nın ayrı yazılması gösterilmemelidir.
- Ünlem işareti ise son harf grubunda gösterilmelidir.
- Kısa çizgi sadece satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir.
- Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.

#### **d) Metin okuma**

Metin okuma aşamasında oluşturulacak metinlerde yer alacak cümlelerin öğrenci için anlamlı olmasına dikkat edilmelidir. Anlamsız cümlelerden metinler hazırlanmamalıdır. Ancak tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır (MEB, 2018).

### **2.5.3. Bağımsız Okuma ve Yazma**

Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce en az iki hafta süreyle öğretmen rehberliğinde öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları yapılmalıdır.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan araştırmalar sunulmuştur.

Özcan ve Yıldız (2018) 2017-2018 eğitim yılında uygulanmaya başlayan Türkçe ilk okuma yazma dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılında Marmara, Ege, Akdeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin çeşitli illerinde görev yapmakta olan toplam 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, video kayıtları ve fotoğraf makinesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yazma stili seçiminin öğretmene bırakılması kararını önemli bir gelişme olarak değerlendirirken; harf gruplarının sırasının öğretim sürecinde sıkıntı oluşturduğunu, okulların fiziki koşullarının yetersiz olması, bölgeler arasında okuma yazmaya geçiş süresindeki farklılıkların olduğunu, araç-gereç tedarik etmenin güç olduğunu ve öğretmen kılavuz kitaplarının olmamasını belirtmişlerdir. Harf gruplarının değişmesi gerektiğini, araç-gereç ve materyal için e-portal hazırlanması, ders kitaplarının işe yarar ve ilgi çekici hale getirilmesi, kazanım sayısının azaltılması ve yardımcı stajyer öğrencinin atanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Babayiğit ve Erkuş (2017), ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Çalışma grubunda yer alan 30 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin okuttuğu 753 birinci sınıf öğrencisi gözlenerek veri toplama çalışması yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar öğrenciden kaynaklanan sorunlar, aileden kaynaklanan sorunlar ve öğretim ortamından kaynaklanan sorunlar başlıkları altında sıralanmıştır.

Babayiğit (2017), yaptığı araştırmada birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmış ve 8 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşme yoluyla veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrenci yaşının düşüklüğü, okulun ve sınıfın fiziksel yetersizliği, veli ilgisizliği, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veli tarafından harfin sesinin değil adının öğretilmesi ve öğretmenlerin çözüm önerileri temaları oluşmuştur.

Demir ve Ersöz (2016) yaptıkları çalışmada 4+4+4 eğitim yasaı değişikliği sonrası sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları tespit ederek öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 29 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenciden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, okuldan kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar başlıkları altında sıralanmıştır.

Özcan ve Özcan (2016), çalışmalarında ilk okuma ve yazma öğretiminde çocukların yaşadıkları problemleri ve çözümlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu 20 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların dil birimlerini algılama problemleri yaşadıkları, aile ve programdan kaynaklanan güçlüklerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma ve dikte yapma sürecinde yazılışı benzer olan harfleri karıştırdıkları, açık heceleri okuma ve yazma konularında çok zorlandıkları ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Araştırmaya katılan öğretmenler programdaki ses gruplarının değişmesi gerektiğini, ilkokula başlamada takvim yaşının değil Hazırbulunuşluk seviyesinin dikkate alınması gerektiğini ve ailelerin ilk okuma yazma sürecine katılım göstermesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Başar ve diğ. (2015) yaptıkları araştırmada, ilk okuma yazma çalışmalarına açık veya kapalı hece ile başlamanın etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 88 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonunda ilk okuma yazma sürecine açık hece ile devam eden öğrencilerin kapalı hece ile devam eden öğrencilere göre daha çabuk serbest okuma düzeyine ulaştıkları, daha akıcı okudukları, kapalı heceyi daha kolay kavradıkları ve kelimeyi bütün olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Bayat (2014), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programını uygulamaları sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçesinde görev yapan 17 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından açık uçlu anket geliştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin programı uygulama sürecinde programda yer alan kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, değerlendirme yöntemleri, bitişik eğik yazı öğretimi, veliler, eğitim denetmenleri ve yöneticiler ile ilgili güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Bektaş (2013), ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm yollarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında 30 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ilkokuma yazma sürecini etkileyen faktörler öğrenci, aile, teknoloji kullanımı, okuma yazma öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin önerileri olarak tespit edilmiştir.

Duran ve Çoban (2011) öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Uşak ilinde görev yapan 123 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin %56.9'u harflerin öğretim sırasında sorun olmadığını, %78.9'unun açık heceye ulaşmada sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Emeç (2011) çalışmasında, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları

problemler ve çözümleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 79 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde; öğrenciden kaynaklanan, öğretmenin kendisinden kaynaklanan, aile ve çevreden kaynaklanan, Türkçe programından kaynaklanan ve diğer kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Adıgüzel ve Karacabey (2010), ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Şanlıurfa merkez ilçelerinde görevli toplam 103 1. ve 2. Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri karşılaştıkları sorunları; sınıfların kalabalık olması, ailelerin çocuklarına destek olma konusunda yetersiz bilgi düzeyine sahip olması, görsel-işitsel araçların yetersizliği, ders kitabının özel yayınevi kaynakları ile desteklenmesi olarak sıralamışlardır.

Çetin (2010) araştırmasında merkez ve köy okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını ve ilk okuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 108 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar; öğrenciden kaynaklanan sorunlar, aileden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar, okuldan kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar başlıkları altında toplanmıştır.

Çiftçi (2010) çalışmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüşlerini ve uygulamada karşılaşılan olumsuz durumları belirlemek amacını taşımaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yeni programın öğrencilere soru sorma, merak etme becerilerini kazandırdığını, süreç temelli ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenmesini olumlu karşıladıkları, sınıf mevcudunun fazla olduğu okullarda programdan verim alınmadığını, öğretmenlerden istenilen evrak sayısının çok fazla olduğunu ve öğrencilerin internetteki hazır bilgilere ulaştığı için istenilen öğrenmenin gerçekleşemediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Aktürk (2009), birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tezi çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa/Viranşehir ilçe merkezinde görev yapan 67 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla bitişik eğik yazı öğretiminde ve kelime türetmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunların dışında öğretmenler; ailelerin ilgisiz olması, seslerin birleştirilmesinde karşılaşılan sorunlar, kalabalık sınıflar, seslerin hissedilememesi, kitapların yetersiz olması ve düz yazı ile hazırlanmış olmasını yaşadıkları sorunlar arasında sıralamışlardır.

Öz (2009) çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Çanakkale ilinde gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveyn oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde seslerin birleştirilerek öğretim yapılması sonucu göz sıçramasında daralmaya neden olduğunu, bunun da okuma hızı, anlama, yorum yapma, aktarma ve kendini ifade etme becerilerinde güçlüklerle neden olduğunu belirtmişlerdir.

Savaş (2008) ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 138 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ses temelli cümle yöntemine geçişi yararlı bulduklarını ancak öğrencilerin ses birleştirme ve sözcükleri hecelerine ayırırken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yener (2008) yaptığı çalışmasında 1. Sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükleri incelemiştir. Araştırmada yapılandırmacı ilk okuma yazma süreci değerlendirme anketi 146 öğretmene uygulanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okuma öğrenme alanında 2 kazanımda düşük düzeyde diğer tüm kazanımlarda ise orta düzeyde güçlük yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Karadağ (2005), yaptığı çalışmasında ses temelli cümle yöntemi ile çözümleme yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.



Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre çözümleme yönteminin, ses temelli cümle yöntemine göre birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğrenme hızı, okuduğunu anlama, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ses temelli cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları ve öğrencilerin öğrenememe kaygısı yaşadıklarını belirtilmiştir.



## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli alanyazında geçmişte ya da halen var olan bir durumu ortaya çıkarmak ya da bir durum ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların var olduğu ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelenmesine imkân sağlayan, nitel bir sürecin takip edildiği araştırmadır. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler. Araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yönteminin iç içe geçmiş tek durum deseni benimsenmiştir. İç içe geçmiş tek durum deseninde tek bir durum içerisinde birden çok alt tabaka olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada tek durum ilk okuma yazma öğretimidir. Alt analizleri ise ilk okuma yazmaya hazırlık dönemi, sesi hissettirme ve tanıma aşaması, hece oluşturma aşaması, kelime aşaması, metin oluşturma dönemi ve serbest okumaya geçiş dönemleri oluşturmaktadır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde yer alan 3 okul alt sosyo-ekonomik düzey, 4 okul orta sosyo-ekonomik düzey ve 3 okul da üst sosyo-ekonomik düzey olmak üzere toplam 7 okulda görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik homojen grup tekniğine göre çalışma grubu alınmıştır. Böylelikle çalışmada maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan araştırmaya katılmaya gönüllü 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta görevli 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerde 2005 yılı öncesinde en az 1 kez 1. Sınıfta görev almış olma ve ses temelli cümle yöntemi ile en az 2 kez 1. Sınıfta görev alma koşulu aranmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, çalışma grubunda yer alan 20 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği önceden belirlenmiş bir amaç için soru sorma ve cevap alma yoluna dayalı karşılıklı iletişim sürecidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak yapıldığı için kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden farklı 20 öğretmene 2018 Türkçe öğretim programını uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler içerik analize tabi tutularak ilk okuma yazma alanında 3 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların üzerinde uyum sağladığı konular açık uçlu soru haline getirilmiştir. Bu sorular çalışma grubunda yer alan öğretmenlere görüşmelerde sorulmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler okulda öğle arası ve okul sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları sözlü olarak öğretmenlere yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar izin alınmak suretiyle ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlere kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı bildirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde en kısa süren görüşme 40 dk 15 saniye, en uzun süren görüşme ise 67 dk 23 saniyedir. Ortalama görüşme süresi ise 52 dakika 5 saniyedir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi için ses kayıtları Word programına aktarılmıştır. Veriler, sınıf öğretmenliği ilk okuma yazma alanında 3 akademisyenin görüşü alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır. Bunun

için öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılmalı, kavramlar organize edilmeli ve temalar saptanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüş ve alt kodlar arasındaki ortak yönler kullanılarak kodlar oluşturulmuştur. Oluşan kodlar temalar altında bir araya getirilmiş ve incelenmiştir. Ortaya çıkan alt kodların frekansları belirlenmiş ve doğrudan alıntı yöntemi ile bireysel görüşmelerden alıntılar yapılarak alt kodlar açıklanmaya çalışılmıştır.

### **3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için araştırmaya katılan öğretmenlerden farklı 20 öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşmede yer alan sorular araştırmaya katılan kişiler tarafından farklı algılanabilir. Bu durum aynı sorulara farklı türden yanıtlara yol açabilir ve araştırmaya zarar verebilir. Bu nedenle gerçek çalışmadan önce pilot çalışma yapılması araştırmacının ve görüşmenin standardizasyonu açısından önemlidir (Türnüklü, 2000). Bu uygulama ile soruların anlaşılma durumları ve araştırma amacını ortaya çıkarabilecek nitelikte olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı alınmıştır.

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla görüşmelerde elde edilen verilerden alıntılar yapılarak tema, kod ve alt kodlar açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının bireysel etkisinden arındırılmış kodlama yapabilmesi olanaksızdır. Bu durumla başa çıkabilmek elde edilen veriler farklı kodlayıcılar tarafından kodlama yapar. Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015). Miles ve Huberman'ın (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan bu benzerlik, Güvenirlik katsayısı= $\frac{\text{Uyuşum miktarı} \times 100}{\text{uyuşum} + \text{uyuşmazlık miktarı}}$  formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Güvenirlik katsayısının en az %80 olması beklenmektedir. Araştırmanın güvenirlik katsayısı %84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Hazırlık Aşaması	1.Okul Öncesi Dönemden Kaynaklanan Sorunlar	1.1. İlk okuma yazma çalışmaları	2
		1.2. Hazırbulunmuşluk	6
		1.3. Veli baskısı	5
		1.4. Doyuma ulaşma	2
		1.5. Kalem tutma yanlışları	8
		1.6. Gölgeleme	4
		1.7. Yapısal farklılık	5
		1.8. Okuryazarlık	11
	2.Öğrenciden Kaynaklanan sorunlar	2.1. Gelişimsel yetersizlik	5
		2.2. Dönemsel farklılık	10
		2.3. Motivasyon düşüklüğü	2
		2.3. Uyum	3
	3.Veliden Kaynaklanan Sorunlar	2.4. Okul öncesi eğitim eksikliği	2
		3.1 Öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme	4
		3.2. Bilişsel uyum	1
	4.Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	3.3. Dönemsel beklenti	2
		4.1. Gereğinden fazla ödev verme	5
	5.Öğretmenlerin önerileri	4.2. Dönemsel atlama	3
5.1. Tekrar çalışmaları		2	
5.2. Gelişim düzeyini dikkate alma		5	
5.3. Bireysel çalışma		1	
5.4. Etkinlik çeşitliliği		3	
	5.5. Fiziksel hazırlık	6	

Tablo 2 incelendiğinde ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. Hazırlık aşaması temasına bağlı olarak okul öncesi dönemden kaynaklı sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Okul öncesi dönemden kaynaklı sorunlar koduna bağlı olarak, ilk okuma yazma çalışmaları, hazırbulunmuşluk, veli baskısı, doyuma ulaşma, kalem tutma yanlışları, gölgeleme, yapısal farklılık ve okuryazarlık alt kodları oluşmuştur.

Okul öncesi dönemden kaynaklı sorunlar koduna bağlı olarak oluşan alt kodlardan ilki ilk okuma yazma çalışmalarıdır. Okul öncesi dönemde anasınıfı öğretmenleri, özel okul öncesi kurumlarda okul öncesinin amacından farklı olarak ilk okuma yazma çalışmaları yapmaktadır. Bu konuda Ö1: *“Anasınıfında okuma yazma öğretimi yapmışlar. Harflerin sesleri yanlış verilmiş ve şimdi yanlış düzeltmek çok uzun zaman alıyor ve zorlanıyorum.”* Katılımcı öğretmen okul öncesi dönemde ilkokuma yazma çalışmalarının ilk okuma yazma döneminde ortaya çıkardığı sorunlara vurgu yapmıştır.

Hazırbulunuşluk alt koduna bağlı olarak öğretmenler okul öncesi dönemde öğrencilerin sıra düzeninin olmaması, oyun odaklı olması, teneffüs aralığının olmaması ve beslenme etkinliklerinin bulunması nedeniyle hazırbulunuşluklarının ve duygusal uyumun sağlanamaması sorununa yol açabildiğini dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler kod içinde en çok hazırbulunuşluk düzeyinden kaynaklı sorunu dile getirmiştir. Bu konuda Ö20: *“Anasınıfından gelen öğrenciler ilk iki ayda sınıfta durmak istemiyorlar, sınıf kurallarına uymak istemiyorlar, sınıfa ve okula duygusal uyum sağlayamıyor”* diyerek hazırbulunuşluk sorununa dikkat çekmiştir. Öğrencilerin anasınıfı ortamını bulamaması duygusal uyum sorununa yol açabilmektedir.

Veli baskısı alt kodu kapsamında öğretmenler okul öncesi dönemden itibaren velilerin öğretmen seçme gayreti, velilerin öğretmenleri sınıflandırması, öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine etkisini dile getirmiştir. Öğretmenler velilerin bu baskısına dayanamaması, çok ödev verme gibi doğruluğuna inanmadığı yanlışları yapmaya yönelmektedir. Velilerin mükemmeliyetçi olmaları nedeniyle çocuklarından kusursuz performans sergilemelerini bekledikleri için çocuklarda özgüven kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere uygulanan baskı nedeniyle de öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğu görülmüştür. Bu konu hakkında Ö3 şunları söylemiştir: *“Çocukta hazırlık çalışmalarında etkinliklere katılım gösterme konusunda çok sıkıntılar yaşadım. Sürekli yanıma gelip öğretmenim bunu yapamam siz yapar mısınız deyip duruyordu. Nedenini ailesiyle görüşme yaptığımda anladım. Ailesi en ufak yanlışında çocuğu eleştirdiği için çocuğun kendine güveni kalmamış.”* Veliler öğrencilerini başka öğrencilerle karşılaştırarak çocuğun ve öğretmenin üzerinde baskı kurması

öğretmenlerin telaşlanması, öğrencilerin akademik başarısızlığına neden olabilmektedir.

Doyuma ulaşma alt kodunda öğretmenler, velinin öğrencilerin her istediğini yerine getirmesi, istediği filmi izlemesi doyuma ulaşmalarına neden olduğu için ilk okuma yazma sürecinde okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu konuda Ö7: *“Aile çocuğa yeter ki sussun diye eline tablet vermiş, tek eğlencesi tabletle oynamak olduğu için sınıftaki etkinlikleri yapmak istemiyor. Ona adeta eziyet geliyor”* diyerek sorunun ilk okuma yazma sürecine yansımaya dikkat çekmiştir.

Öğretmenler okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin kalem tutma şekillerine dikkat etmedikleri, dirseği kaldırarak boyama yapılması, boyanın avuca alınarak tutulması gibi yanlış tutuş şekillerini düzeltmedikleri için yanlış kalem tutuş şeklinin öğrencilerde oturmakta olduğunu ve düzetmenin çok zor olduğunu belirtmişlerdir. Yanlış kalem tutmanın yazma sorunlarını beraberinde getirdiğini vurgulamıştır. Yanlış kalem tutuşu ile ilgili olarak Ö1: *“Benim sınıfımda bir grup öğrenci anasınıfında beraberlermiş. Bu öğrencilerin tamamı dirseğini kaldırarak yazıyordu. Anasınıfı öğretmeni elbisesi kirlenmesin diye hepsine kalemi ya da boyayı bu şekilde tutturmuş. Şimdi kalemi de aynı şekilde tutuyorlar. Düzeltmekte epey zorlandılar hala kalemi dirseği kaldırarak tutan öğrenciler bulunmaktadır”* diyerek yanlış örneklemiştir.

Gölgeleme alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda, okul öncesi dönemde öğrencilerin yanlış öğrendiği bilgilerin (ses yanlışlıkları, isimlerinin büyük harfle yazdırılması, vb.) birinci sınıfta öğreneceği yeni bilgileri olumsuz olarak etkilediği vurgulanmıştır. Ö8: *“Öğrencinin anasınıfı öğretmeni ismini ve soy ismini tamamını büyük harfle yazdırarak öğretmiş. İlkokuma yazma çalışmaları bittiğinde bile öğrenci hala kendi adını ve hatta bütün özel isimleri büyük harfle yazıyordu.”* Katılımcı öğretmen okul öncesi dönemde yanlış öğrenmelerin ileri ket vurmaya neden olduğunu dile getirmiştir.

Yapısal farklılık alt kodu kapsamında yapılan açıklamalara göre öğretmenler, okul öncesi ile ilkokulun birbirinden farklı olması nedeniyle öğrencilerin uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okul öncesinde rahat bir sınıf ortamının olması, oyun temelli bir eğitimin olması, kuralların esnetilebilir

olması gibi nedenlerle öğrenciler ilkokula başladıkları ilk dönemlerde şaşkınlık yaşamaktadır. Bu nedenle bazı öğrencilerin birinci sınıfa gitmeyi istemeyip anasınıfına geri dönmek istediklerini belirtmişlerdir. Ö11: *“İlk bir ay özellikle teneffüslerde görürsünüz bizim öğrenciler anasının kapısından ayrılmazlar. İçeri girmek isterler, oyuncakları özlerler. Alışınca da bizim sınıfı severler ama ilk bir iki ay bocalama dönemi oluyor. Büyüdünüz siz abla abi oldunuz artık falan diyorum bir kısmını öyle kandırıyoruz.”* açıklamasını yapmıştır. Aynı şekilde Ö17: *“İşte anasınıfında masal saati bilmem ne saati yapıyorlar öğrenci geliyor birinci sınıfta da aynı olacağını bekliyor. Kukla aldım sınıfa bende vermek istediğim kavramları bazen kuklalar ile veriyorum. Alışık oldukları bir şey olduğu için bazen onlarında kullanmalarına teşvik ediyorum. Çekingen öğrenciler içinde iyi oluyor. Fakat kural konusunda sıkıntı. Okul öncesinde masaya oturma alışkanlığı pek kazandırılmıyor. Sınıflarda halı var istedikleri gibi yatıp yuvarlanıyorlar. Bir öğrencim tam üç ay yerlerde yuvarlandı. Bizim sınıflar tozlu çocuğum diyorum ama öğrenci anasınıfında da yaparmış. Neyse ki bıraktı şimdi yapmıyor.”* diyerek okul öncesi ile ilkokul arasındaki yapısal farklıktan dolayı öğrencilerin yaşadıklarını örneklendirmiştir. Öğretmenin vurgulamadığı konu ise ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerini sevme noktasındaki mesafeli tutumu da bunda etkili olabilmektedir.

Okuryazarlık alt koduna bağlı olarak öğretmenler okuma yazma öğrenerek gelen öğrencilerin sınıf içerisinde ya öğretmene yardımcı olarak kullanıldığını ya da en arka sıraya oturtularak derse katılımının önüne geçildiğini belirtmişlerdir. Ö5: *“Bazen veliler faydalı olsun diye bazen de öğrenci kendisi abisinden ablasından ya da kendi kendine okumayı öğrenip geliyor. Yazmayı bilmiyorsa onu öğretiyoruz ama onu da öğrenmişse ailesinden öğrenci okulda çok sıkılıyor. Ya diyoruz öğrenemeyenleri kontrol et ya da sınıfın arkasında oturuyor. Öğrenci ilk olark heves duyuyor, katılmak istiyor, bildiğini ispatlamak istiyor ama diğer öğrencilerin öğrenme sürecini etkiliyor. Bir öğrencim okumayı öğrenmiş anne babası sınıf öğretmeni, babası materyal hazırlarken kendisi okumayı çözmüş, harf sıralarını da öğrenmiş, ben daha sesi vermeden öğretmen bugün size bunu öğretecek diye sınıfa söylüyordu. Ses vereceğim günler okula göndermeyin diyordum veliye çünkü olmuyor çok zor oluyor.”* diyerek bazı öğrencilerin okuma yazma bilerek ilkokula başlamasının birinci sınıftaki akademik performansını ve sınıf içi süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir.



Hazırlık aşaması temasına bağlı olarak öğrenciden kaynaklı sorunlar kodu oluşmuştur. Bu koda bağlı olarak gelişimsel yetersizlik, dönemsel farklılık, motivasyon düşüklüğü, uyum ve okul öncesi eğitim eksikliği alt kodları oluşmuştur.

Gelişimsel yetersizlik alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler, öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve dilsel gelişim düzeyinin hazırlık dönemini etkilediğini belirtmişlerdir. Ö12: “Her çocuk aynı şekilde 1. Sınıfa başlayamıyor ne yazık ki. Bazı öğrenciler çok küçük oluyor, konuşması bile hala geri durumda. Tabi böyle olunca hazırlık döneminde biraz uzun kalıyoruz” diyerek durumu örneklendirmiştir.

Dönemsel farklılık, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin frekansı en yüksek problemidir. Öğretmenler öğrencilerin okula başlama yaşındaki farklılığın akademik hayatı, duyuşsal gelişimi etkilediğini belirtmişlerdir. Okula başlama yaşı normal olan öğrencilerin gelişim yetersizliğinin aynı sorunlara neden olduğunu belirtmiştir. 60-72 aylık öğrencilerin ilkokula başlaması ile bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ö7 bu konuda “62 aylık veli isteği ile okula başlayan bir öğrencim var. Amcasının kızı 74 aylık ikisi beraber gitsin diye veli bizi dinlemeden okula başlattı. Çocuğun okul olgunluğu henüz oluşmamış. Küçük olduğu için arkadaşları tarafından da eziliyor. Üstelik öğrenci sırada dahi oturamıyor. Birkaç kez sıradan aşağı düştü.” Yine aynı şekilde Ö1: “60 aylık öğrencilerin olduğu sınıfları müdürümüz ayırdı. En doğrusunu yaptık. Benim sınıfım 60-66 aylık grubu. Diğer arkadaşlarım çok hızlı ilerlerken ben geriden geliyorum fakat daha önce de aynı grup sınıfı okutmuştum o sınıfımı mezun ettim ve çok başarılı. Kelimelerin anlamlarını öğrenmeden geçmiyor bu yaş grubu. Ama diğer grupla karma olsaydı herhalde çok zorlanırdım çünkü öğrenme hızları eşit değil” açıklamasıyla dönemsel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan sorunları dile getirmiştir.

Motivasyon düşüklüğü alt kodu kapsamında öğretmenlerin dile getirdiği sorunlar, öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmemeleri ve öğrenmeyi amaç olarak görmemeleridir. Bu konu hakkında Ö6: “Şimdiki öğrenciler okula ve öğrenmeye karşı isteksiz geliyorlar. Teneffüs zamanının gelmesini bekleyerek dersi geçirmek istiyorlar. Belki de eskisi gibi sokak oyunları oynayamadıkları için arkadaşları ile oyun oynamak daha cazip geliyordur. Tek sorunumuz oyun değil tabi nedenini

*çözemediğim bir sıkılmışlık var yeni nesilde, onları derslere karşı güdülemeye çalışıyorum ancak hiçbir şekilde ilgilerini çekemiyorum”* açıklamasıyla motivasyon düşüklüğünün öğrenciye etkilerinden bahsetmiştir.

Öğrenci için okul yeni bir sosyal ortamdır. Bu ortamda yeni arkadaşlar, yeni bir öğretmen ve uymak zorunda olduğu sınıf kuralları bulunmaktadır. Uyum alt koduna bağlı olarak öğretmenler bazı öğrencilerin ilkokulun ilk günlerinde uyum sorunu yaşamadıklarını bazı öğrencilerin ise uyum sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını söylemişlerdir. Bu uyum sorunu zaman zaman değişkenlik göstermektedir. Bu konuda Ö12: *“Bazı veliler okula başlamayı çok fazla büyüttükleri için veya çocuğu okul öncesi dönemden başlayarak öğretmenle korkuttukları için çocuk öğretmen ve okul korkusuyla sınıfa geliyor. Böyle öğrenciler genellikle sınıfa dahi girmek istemiyorlar. Çocuk korktuğu için kademeli yaklaşıyorum. Önce sınıfın korkulacak bir yer olmadığını ve arkadaşları ile oyunlar oynayabileceği bir yer olduğunu gösteriyorum sonrasında da bana olan korkusunu yeniyorlar genellikle. Aileler okula başlamayı çocuğa kötü olarak göstermese uyum sürecini birçok öğrenci daha kolay atlatacak ben buna inanıyorum. Bazı öğrencilerde de sonradan uyum sağlayamama görülüyor. İçine kapanık çocuklar uyumsuz gibi etiketlenebiliyor. Öğretmen olarak ayrımı iyi yapmak dikkatli olmak çok önemli”* diyerek sınıf öğretmenin öğrencileri uyum sürecini sağlıklı geçirmesinde katkısına değinmiştir.

Okul öncesi eğitim eksikliği alt koduna bağlı olarak, okul öncesi eğitim alan çocukların ilk okuma yazma sürecine hazırbulunuşluk seviyesinin daha yüksek olduğuna değinilmiştir. Bu konuda Ö3: *“Sınıfımda köyden merkeze taşınan bir çocuk var. Anasınıfına gitmeden birinci sınıfa başladı. Diğer arkadaşlarına baktığımda belirgin olarak anasınıfı eğitiminin farkı görülüyor. Çocuk renkleri bilmiyor, daha önce doğru düzgün kalem tutmamış, çizgi çalışması, boyama çalışmaları hiç yapmamış. Sadece bunlar değil sıraya girme, söz alarak konuşma, akranlarıyla ilişki kurma gibi okul kültürüne ait becerilere uyum sağlama konusunda da zorluk yaşıyor. Onunla bireysel olarak ilgilenerek arkadaşlarıyla olan açığını kapatmaya çalışıyorum. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerim zaten bunları bilerek geliyorlar ve sıkıntı yaşamıyorum.”* diyerek okul öncesi eğitim eksikliğinin çocuklarda yarattığı olumsuz etkileri örneklendirmiş ve okul öncesi eğitimin önemini vurgulamıştır.

Hazırlık temasına bağlı olarak ortaya çıkan kodlardan birisi de veliden kaynaklanan sorunlardır. Bu koda bağlı olarak ğrenci etkinliklerini gerçekleştirme, bilişsel uyum ve dönemsel beklenti alt kodları oluşmuştur.

Öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme alt koduna bağlı olarak velilerin öğrencilerin yaptıkları çalışmaların beğenilmeyeceğini düşünmesi, çok dev verilmesinden dolayı öğrencinin yorulduğuna inandıklarını, idealleştirilmiş kimlik ve nesnelere kendileştirme düşüncesiyle ğrenci etkinliklerini gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır. Bu konuda sosyal medyada birçok fotoğraf görülmektedir. Özellikle ilk çocuklarının ilkokula başlama sürecinde okuma yazma etkinliklerinin ev ortamındaki kişiler tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Bu konuda 4: *“Veliler öğrenciye verdiğim devi kendisi yapıyor. Öğretmenin anlamayacağını nasıl düşünemiyorlar anlamıyorum. Genellikle bu velilerle konuştuğumda çocuklarının çok zorlandıklarını yardım ettiklerini söylüyorlar. Birde abi ve ablaları yardım eden çocuklar oluyor. Öğrenciye yarardan çok zarar veriyorlar”* diyerek velilerin ilk okuma yazma etkinliklerini nasıl gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Bilişsel uyum alt kodu hakkında öğretmenler, velilerin çocuklardaki zihinsel gelişim dönemlerini göz ardı ederek çocuğun her konuyu sorun yaşamadan hızlı bir Şekilde öğrenebileceğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. 2: *“Bazı velilerimde şu sıkıntıyı görüyorum. Yaptığımız işi çok kolay görüp çocuğundan anında başarı bekliyorlar. Hazırlık alışmaları ne ki diye düşünerek çizgi çalışmalarında sıfır hata bekliyorlar. Yapamadığında çocuktan ğreniyorum anne veya baba kızıp cezalandırıyor çocuğu. Bu davranışları yüzünden ocuk etkinlik yapmak istemiyor”* açıklamasıyla velilerin davranışlarının çocuğu nasıl etkilediğini anlatmıştır.

Dönemsel beklenti alt kodunda öğretmenler velilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeyi beklediklerini belirterek ğretmen üzerinde psikolojik baskı oluşturduklarına değinmişlerdir. 7: *“Bazı velilerim var çok sabırsızlar. Hazırlık çalışmalarını sınıfın tamamını ses dönemine hazır olduğunu düşündüğüm zamana kadar devam ediyorum. Bu velilerim hazırlık çalışmalarının bir an önce bitmesini ve seslere gememi istiyorlar ve baskı yapıyorlar. Onlara hazırlık çalışmalarının amaçlarını anlatsam da değişen bir Şey olmuyor”* diyerek velilerin çocuğun gelişim özelliklerini görmezden geldiklerini ve çocuklarına baskı yaptıklarını belirtmiştir.

Hazırlık temasına bağlı oluşan kodlardan bir diğeri ise öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Bu koda bağlı gereğinden fazla ödev verme ve dönemsel atlama alt kodları ortaya çıkmıştır.

Gereğinden fazla ödev verme alt koduna bağlı olarak özellikle kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenler öğrenci ile birebir ilgilenme imkanları kısıtlı oldukları için fazla ödev vererek öğrenme sürecini eve taşıdıklarını, özellikle akranlarına göre geride olan öğrencilere daha fazla ek çalışma vererek sınıf ortalamasına yetiştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö16: *“Sınıfım 40 kişi her öğrenci ile bazen birer dakika bile ilgilenme imkânım olmuyor. Geri olan öğrenci ile daha çok çalışma yapmak lazım bende yetiştirmek için ödev veriyorum. Ödev takip sistemi kurdum oradan veli bana yapılan ödevleri gönderiyor bende kontrol ediyorum. Yanlış öğrenme olmasın diye de genellikle ilk toplantıda velilere nasıl öğreteceklerini anlatıyorum. Şimdiye kadar sıkıntı yaşadığım bir durumla karşılaşmadım.”* diyerek sınıf mevcudunun getirdiği zorluklardan ötürü ev ödevlerini fazla verdiğini belirtmiştir.

Dönemsel atlama alt kodu kapsamında öğretmenler hızlı bir şekilde ilerleyebilmek için hazırlık döneminde gelişimsel özellikleri açısından biraz daha tekrara veya ek çalışmaya ihtiyaç duyan öğrencileri beklemeden sonraki aşamalara geçtiklerini belirtmişlerdir. Ö17: *“Biliyorum bazı öğrencilerimde biraz daha çizgi çalışmaları yapmalıyım, biraz daha sesin üzerinde durmalıyım, örnekler vermeliyim, farklı etkinlik yapmalıyım ama süreç yetişmeyecek. İlk dönem harflerin bitmesi gerek Program bana ikinci dönem Türkçe kitabına geç diyor. Ben bu kadar etkinlik yaparsam yetiştiremem ki”* diyerek öğrencilerine öğrenmeleri için yeterli zamanı tanıyamadığını, ikinci dönem Türkçe kitabına geçmenin bir zorunluluk olduğunu düşündüğünü belirterek de programı yanlış algıladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar, tekrar çalışmaları, gelişim düzeyini dikkate alma, bireysel çalışma, etkinlik çeşitliliği ve fiziksel hazırlıktır.

Öğretmenler öğrencilerin harfleri yazma ve kalem tutma becerilerinde ustalaşmaları için tekrar çalışmalarını yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu dönem tekrar çalışmalarını bireysel tekrar ve sınıf ile toplu tekrar olarak iki şekilde

yapmaktadır. Öğretmenler çok kalabalık sınıflarda sınıf içi tekrar yaparken bireysel tekrar için ev ödevlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Ev ödevlerinin öğrenci tarafından düzenli yapılmadığı durumlarda öğrenciler arasında farklar oluşabildiği için alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler toplu tekrar çalışmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö17: *“Sınıfım kalabalık olduğu için bireysel tekrarları ev ödevi şeklinde yaptırıyorum, ödev konusunda sıkıntı yaşadığım öğrenciler ile vakit buldukça bireysel ilgilenmeye çalışıyorum. Çoğu çalışma yazmaya hazırlık olarak yapılıyor. Bu aşamada üzerinde durmazsam diğer aşamalarda geri dönemeyeceğim için sıkıntı yaşamak istemiyorum.”* diyerek hazırlık dönemi çalışmalarında tekrar çalışmalarına önem verdiğini belirtmiştir. Programda da belirtildiği gibi okul ve evde toplam 6 satırdan fazla yazma çalışması yapılması fiziksel gelişime aykırıdır. Öğretmenler ise bu konuyu göz ardı etmektedirler.

Gelişim düzeyini dikkate alma alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda bazı öğretmenler kapsayıcı eğitime dayalı olarak bireysel öğrenmeyi dile getirmişlerdir. Öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapacakları etkinlikleri bireysel olarak farklılaştırdıklarını bildirmişlerdir. Ö20: *“Her öğrenci bir olmuyor zaten. Bazı öğrencilerimin parmak kasları yeterince gelişmemiş olduğu için onlarla hazırlık döneminde hamur oynama, civata sıkma gibi kas gelişimlerini hızlandırıcı etkinliklere ağırlık veriyorum. Böyle sorunları olmayan öğrencilerimle çizgi çalışmalarında daha çok yoğunlaşıyoruz”.* Katılımcı öğretmen bireysel etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Derste yapılan etkinliklerin seçiminde bireysel farklılıklara dikkat ettiğini vurgulamıştır.

Bireysel çalışma alt kodunda öğretmenler hazırlık aşamasında akranlarına göre fiziksel gelişim yönünden geride kalan öğrencileri ile daha çok bire bir çalışmalar yaptıklarını ve bu şekilde onların düzeyine yetiştirmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. Ö15: *“Genellikle uzun tenefüslerde, öğle aralarında ve veliden izin almışsam okul sonralarında 15-20 dakika geride olan öğrencilerimle birebir çalışmalar yapıyorum. Çünkü onları geliştiremezsem ses döneminde okuma yazmada sıkıntı yaşayacaklarını biliyorum.”.* Katılımcı öğretmen bireysel çalışma yapma biçimlerini ortaya koymuştur.

Etkinlik çeşitliliği alt kodu kapsamında öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders kitaplarında yer almayan etkinliklere de yer verdiklerini,

öğrenciyi birebir sürece katacak etkinlikler bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö16: *“Hazırlık dönemini sadece çizgi çalışmalarından ibaret olarak düşünmemek gerekiyor. Aksine öğrencilerin küçük kas, el-göz koordinasyonu, ritim becerileri gibi önemli becerilerin geliştirildiği bir dönem olarak düşünmek gerekiyor. Bende derslerimde olabildiğince farklı şekillerde etkinlikler kurgulayıp öğrencilerin istekli bir şekilde katılmalarını sağlıyorum. Mesela çizgi çalışmalarını sadece kâğıda değil, bahçede boya veya su kullanarak da yapıyoruz.”* Öğretmen hazırlık döneminde öğrenme stillerinin belirlenmesinin ve buna göre etkinlik geliştirmenin öneminden bahsetmiştir.

Fiziksel hazırlık alt koduna bağlı olarak öğretmenler özellikle yazma becerisi için öğrencilerin kas gelişiminin yazma becerisinde etkili olduğunu belirtmiştir. Kasları gelişmemiş öğrencilerin yazma çalışmalarında erken yorulup zorlandıklarını o yüzden yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini vurgulamıştır. Ö4: *“Çizgi çalışmalarına başlar başlamaz çocuklardan yoruldum, ne zaman bitecek feryatları gelmeye başlar. Bunlar seslere geçince artarak devam eder. Bu nedenle okulda kas gelişimlerini artıracak etkinlikler yapıyorum. En klasikleri hamur ve civata sıkma tabii ki. Bunların dışında düğme geçirme, ip sarma gibi etkinliklerle de zenginleştirmeye çalışıyorum.”* Ö4 öğrencilerin motor becerilerinin gelişimi için gerçekleştirdiği etkinlikleri ortaya koymuştur. Bu konuda Ö7: *“Kalem tutamayan öğrencilerim için ellerine lastikle bir materyal var kalem tutma aparatları da var ama bana lastik daha pratik geliyor. Bilekten lastik geçiriyorum, kalemi de ucuna takıyorum, lastiğin diğer ucundan da ataş boncuk gibi bir şeyler geçirip avucuna koyuyorum. Bunu düşürme dediğin zaman üç parmağını kapatmak zorunda kalıyor. Bir süre böyle yazdırınca doğru kalem tutma becerisi oturuyor ve desteksiz kalem tutulabiliyor. Bu sistemi bedensel engelli bir öğrencim vardı ilk ona uygulamıştık sonra diğer kalem tutamayan ve yanlış tutan öğrencilerde de denedim. Sonuç alınca benim yöntemim haline geldi.”* Katılımcı öğretmen kalem tutma becerisini geliştirme etkinliklerine örnek vermiştir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Sesi hissettirme ve tanıma aşamasında karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. İlk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Sesi Hissettirme ve Tanıma Aşaması	1.Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	1.1. Hazırbulunuşluk	3
		1.2. Okul öncesi dönemden gelen beceri hataları	5
		1.3. Etnik farklılıklar	6
		1.4. Yerel ağız	9
		1.5. Sesbilgisel farkındalık yetersizliği	10
		1.6. Yazma hataları	8
		1.7. Hazırlık döneminde yapılan hatalar	1
		1.8. Oran-orantı sorunu	4
		1.9. Gelişimsel yetersizlik	3
		1.10. Tıbbi sorunlar	1
		1.11. Özel gereksinimler	10
		1.12. Teknolojik gölgeleme	2
		1.13. Görsel ezber	5
		1.14. Kardeş etkisi	1
		1.15. Motivasyon düşüklüğü	1
2. Veliden Kaynaklanan Sorunlar	2.1. Metodolojik çatışma	2.1. Metodolojik çatışma	10
		2.2. Öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme	3
		2.3. Yansıtma	3
3. Programdan Kaynaklanan Sorunlar	3.1. Ses grupları	3.1. Ses grupları	10
		3.2. Açık hece	1
		3.3. Kapalı hece	2
4. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	4.1. Kavram yanılgısı	4.1. Kavram yanılgısı	3
		4.2. Sesi uzatma	1
		4.3. Sese farklı anlam ve isim yükleme	3
		4.4. Metodolojik hatalar	1
5. Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	5.1. Tekrar çalışmaları	5.1. Tekrar çalışmaları	10
		5.2. Güncel yaşamdan örnek verme	7
		5.3. Etkinlik çeşitliliği	5
		5.4. Çoklu duyuya hitap etme	8
		5.5. Bireysel ilgi	3
		5.6. Tıbbi yönlendirme	2
		5.7. Ses vurgusu	3
		5.8. Kodlama	2
		5.9. Süreç yönetimi	4
		5.10. Toplu etkinlik	4
		5.11. Veli eğitimi	1
		5.12. Yazım yönü	1
		5.13. Öğrenme stiline uygunluk	1
		5.14. Çizgisiz defterle başlama	1

Tablo 3 incelendiğinde ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıma aşamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri yer almaktadır. Sesi hissettirme ve tanıma temasına bağlı

olarak; öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar hazırbulunuşluk, okul öncesi dönemden gelen beceri hataları, etnik farklılıklar, yerel ağız, sesbilgisel farkındalık yetersizliği, yazma hataları, hazırlık döneminde yapılan hatalar, oran-orantı sorunu, gelişimsel yetersizlik, tıbbi sorunlar, özel gereksinimler, teknolojik gölgeleme, görsel ezber, kardeş etkisi ve motivasyon düşüklüğü olarak sıralanmaktadır.

Hazırbulunuşluk alt kodu kapsamında öğretmenler, okul öncesi dönemi verimli tamamlamış, ailesiyle kitap okuma, sohbet etme, problem çözme, güncel olaylar üzerine konuşma gibi kaliteli zaman geçiren öğrencilerin sesi hissettirme ve tanıma sürecini çok kolay bir şekilde geçirmek ilk okuma yazma sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Ö2: *“Okul öncesi dönemi iyi geçirmiş, kelime dağarcığı geniş çocuklar sesi hissetme işini çabuk kavriyor. Özellikle bilinçli velilerim çocuklarıyla dil becerilerini geliştirici etkinlikler yapıyorlar. Bu sesi hissettirme ve tanıma aşamasında çok faydalı oluyor.”* öğrencinin hazırbulunuşluğunun ilk okuma yazma sürecine etkisine vurgu yapmıştır.

Okul öncesi dönemden gelen beceri hataları alt kodunda öğretmenler, okul öncesi dönemde yapılan ilk okuma yazma çalışmalarının ilk okuma yazma çalışmalarına etkisine dikkat çekmiş ve sessiz harfleri seslendirerek vermenin neden olduğu yanlış öğrenmelerin bu aşamadaki öğretime ket vurduğunu belirtmişlerdir. Yine okul öncesi dönemde yanlış kalem tutma alışkanlıklarının kalıcı olabildiğini öğrencinin hatasını alışkanlığından dolayı düzeltmeye direnebildiğini bildirmişlerdir. Ö14: *“Özellikle özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri sesi veya okuma yazmayı öğreterek kendilerince iyi olma yarışına giriyorlar ama keşke hiçbir öğretim yapmasalar. Hiç bilmeyen öğrenciye çok rahat öğretirken, yanlış öğrenip gelen öğrencinin hatasını düzeltmek için iki kat hatta bazen on kat daha fazla yoruluyoruz.”* açıklamalarıyla okul öncesi dönemde yapılan yanlış uygulamaların sesi hissettirme ve tanıma aşamasına bıraktığı olumsuz etkileri vurgulamışlardır.

Etnik farklılıklar alt koduna bağlı olarak öğretmenler, sınıf içerisinde farklı etnik grupların çok olmasının ilk okuma yazma sürecini yavaşlattığını belirtmişlerdir.



Genellikle mülteci statüsünde olan öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı sorunlardır. Mülteci öğrenciler Türkçe bilseler bile ilk okuma yazma sürecinde kendi dil mantıklarına göre düşünmektedir. Verilen ses hece ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için ek çalışma olarak Türkçe de öğretmeye çalışmaktadırlar. Bu etkinliklerin kalabalık sınıflarda zor olduğu dile getirilmiştir. Ö8: *“Sınıfta Afgan öğrencim var. Anne ve çocuk Türkçe bilmiyor. Bu yüzden anlamak da oldukça zor. Beden diliyle bir şeyler anlatmaya çalışıyorum. Ses verirken de resimlerden yararlanmaya çalışıyorum ama kendi diliyle düşündüğü için yararlı olmuyor. Çok zorlanıyorum. Önce Türkçeyi öğretmem lazım. Bu sene okuma yazma çalışmalarını onunla yapabileceğimizi düşünmüyorum.”* Mülteci öğrencilerle çalışmanın zorluklarından bahsetmiştir.

Yerel ağız alt kodu hakkında öğretmenler, öğrencinin yaşadığı bölgeye göre konuşulan ağzın sesi hissetme ve tanıma dönemini etkilediğini, öğrencinin bu aşamayı yaşadığı çevrede duyduğu şekilde düşündüğünü belirtmişlerdir. Ö5: *“Yerel ağız farklılığı sesi hissettirme döneminde dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri. Bir gün c sesini çalışıyoruz. Sınıfa civciv görselleri getirdim. Öğrencilere çocuklar ne görüyorsunuz burada? Diye sorduğumda cevap olarak Büllü dediler. Tabii görsel o an devre dışı kaldı. Bu nedenle çocukların yerel ağız kullanımına göre süreci farklılaştırmak gerek.”* ve Ö9: *“e sesini çalıştığımız bir derste sınıfa el, karpuz ve masa görselleri getirdim. Öğrencilere hangisinde e sesi var diye sorduğumda öğrencim karpuzu göstererek bunda var dedi. Karpuzda e sesinin olmadığını anlaması için bunun adını söyle bakalım bana dedim. Öğrenci ise zebeş diyerek cevap verdi. Aslında öğrencinin doğru cevap verdiğini anlamış oldum.”* Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde yerel dinamikleri de göz önüne alması gerektiğini vurgulamıştır.

Sesbilgisel farkındalık yetersizlikleri alt koduna bağlı yapılan açıklamalara göre öğretmenler Sesbilgisel farkındalık becerisinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin sesi hissettirme ve tanıma aşamasında çok zorlandıklarını vurgulamışlardır. Ö12: *“Bazı öğrencilerimde sesbilgisel farkındalık becerileri oldukça düşük. Arkadaşları sesleri kelimenin başında, ortasında ve sonunda olduğu durumları fark edebiliyorken bu çocuklarda kelimenin başındaki sesi fark etmelerinde bile sorun yaşıyoruz. Bu nedenle sesi hissettirme ve tanıma aşaması bu öğrencilerde daha uzun sürüyor.”* Öğretmen sesbilgisel farkındalık eksikliğinin getirdiği olumsuz sonuçları anlatmıştır.

Yazma hataları alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenin öğrencilerin harfi yazma şekline ve yönüne dikkat etmezse düzeltilmesinin daha da zor olduğunu özellikle ‘e,a,b ve d’ seslerinde yazım yönlerinin öğrenciler tarafından sıkça karıştırıldığı belirtilmiştir. Ö11: *“Yazma hataları oluşmaması için sınıf ne kadar kalabalık olursa olsun öğrencilerin hepsiyle bireysel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Çünkü bazen belli olmuyor öğrenci harfin yazımını yanlış öğrendiğinde düzeltilmesi çok zor oluyor”* diyerek yazma hatalarının ortaya çıkmasını engellemek için bireysel olarak öğrencilerle ilgilendiğinden bahsetmiştir. Öğrencilerin yazım hataları yapmalarında öğretmenlerin okumayı önceleyerek yazmayı geri plana itmesinin etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Hazırlık döneminde yapılan hatalar alt kodu hakkında öğretmenler yanlış kalem tutmanın yarattığı olumsuz durumları anlatmışlardır. Dirseği kaldırma, kalemi avucuna alma gibi hatalar düzeltilmediğinde ilerleyen süreçte yazma isteksizliği ortaya çıkmaktadır. Ö5: *“Bir öğrencim nakil geldi anasınıfından. Dirseğini kaldırarak yazıyordu. Normal yazmayı öğretmekte çok sıkıntı yaşadım. Yanlış kalem tutuşu nedeniyle yorulup belli bir süre sonra yazmak istemiyordu”* açıklamasıyla yanlış kalem tutmanın olumsuz etkisini vurgulamıştır.

Oran-orantı sorunu alt kodu kapsamında öğretmenler, öğrencilerin küçük kas gelişimlerinin tamamlanmadığı için çizgili veya kareli deftere harf ve rakamları düzgün şekilde yazamadıklarını, bu yüzden çizgileri takip edemediklerini belirtmişlerdir. Ö13: *“Öğrenciler yeni yeni kalem tuttıkları için harfleri küçük küçük alana yazmakta zorlanıyorlar. Zaten okula ilk başladıkları zaman bilekten kalemi oynatamadıklarını gözlemliyorum genellikle kollarını sabitleyemiyorlar buda onların yazmasını zorlaştırıyor. Genellikle çizgilerin üzerinden takip ediyorlar fakat kılavuz çizgiler olmadan öğrenci içinde öğretmen içinde işkence haline dönüşebiliyor. Kendimce çözüm olarak çizgisiz defter kullanıyorum öğrenci yazdığı harfi küçültene kadar çizgisiz defter ile devam ediyoruz daha sonra çizgiler arasına yazmaya geçiyorum böyle daha düzgün yazılar elde ettiğimi düşünüyorum.”* açıklamasıyla disperaksi ve disgrafiden kaynaklı oran orantı sorunlarını dile getirmiştir.

Gelişimsel yetersizlik alt kodu kapsamında yapılan açıklamalarda öğretmenler öğrenciler arasındaki gelişim farklılıklarının ilk okuma yazma sürecini etkilediğini, gelişim olarak geri olan öğrencinin süreci de geride tamamladığını veya

eksik tamamladığını belirtmişlerdir. Ö19: *“Bir öğrencim var 71 aylık fakat ilk gördüğümde 60 aylık falan sandım. İki yıl okul öncesi eğitimi almasına rağmen küçük kas gelişimi yok diyebilirim. Boyu da arkadaşlarına oranla kısa sırada oturmakta da zorlanıyor. Sesleri kavrasa anlasa bile yazma aşaması için daha uzun bir süre gerekiyor. İnce motor becerileri için ek çalışmalar yapıyoruz ama süreci başarıyla tamamlayabileceğimizden şüphe duyuyorum”* diyerek bu dönemde gelişimsel yetersizlik yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları bildirmiştir.

Tıbbi sorunlar alt koduna bağlı olarak öğretmenler öğrencilerin duyu kayıplarının ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle nörogelişimsel sorunların ilk okuma yazma sürecinin sesi hissettirme ve tanıma aşamasında ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Ö18: *“Öğrencilerimden birisi şeker hastası sürekli şeker ölçümü yapıyoruz, diyetine dikkat etmesi gerekiyor. Çok sık kontrolleri oluyor okula devam konusunda sıkıntı yaşıyor. Tatlı şeylerden uzak durması gerekiyor ama arkadaşlarından gördüğü için canı istiyor. Yediği zaman şekeri yükseldiği için sıkıntı yaşıyor. Bazen de şekeri birden düşüyor. Derste dikkatini dağıtan etmenler bunlar. Okulda olduğu süreyi de çok verimli geçiremiyoruz”* diyerek kronik sorunların ilk okuma yazma sürecine etkisini ortaya koymuştur. Öğretmenin verdiği örnek dışında diyalize giden öğrenciler, astım rahatsızlığı gibi rahatsızlıklar da eklenebilir.

Özel gereksinimler alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında özellikle özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sıkıntılar yaşadıklarını fakat öğretmenlerin çoğu zaman problemi tanımlamakta yetersiz kaldıklarını, problemi tanımlasalar bile çoğu zaman özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerle nasıl çalışacaklarını bilemediklerini ve bunun eksikliğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Ö2: *“Ses döneminde öğrencide bir sıkıntı varsa hissediyorsunuz. Bazen öğrenir biraz daha bekleyelim deyip ilk dönem sonuna kadar şüphelerimizi gidermeye çalışıyoruz ama öğrenci ya yazı ve defter düzeni oluşturamıyor ya da harfleri sıkıntılı yazmaya devam ediyor. Erken belirleyebilirsek bir şeyler yapmaya çalışıyoruz ama öğrenme güçlüğüünün kendisine özel yöntemleri olmalı. Yani her öğrenciye uymuyor sanki bizim bildiklerimiz. Bununda kılavuzu falan olsa ya da birileri gelip sınıfta nasıl yapacağımızı bize anlatsa keşke”* diyerek özel gereksinime ihtiyacı olan bir öğrenci ile karşılaştığı zaman çözüm bulmakta yetersiz kaldığını ve destek alabileceği yerler olmasını istediğini belirtmiştir.

Teknolojik gölgeleme alt kodu hakkında öğretmenler öğrencilerin teknolojik olarak cazip dünyada yaşadıklarını ve okuma yazma sürecindeki etkinliklerin ilgilerini çekmesi için ek kaynak kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında teknolojiyle iç içe olması çok fazla sesli ve görsel uyarana maruz kalmasına sebep olmaktadır. Bu kadar uyarana maruz kalan öğrenci ilk okuma yazma etkinliklerinden özellikle de yazmadan daha çabuk sıkılmaktadır. Ö9: *“Öğrenciler sürekli akıllı tahtada ders işlemek istiyorlar. Dijital platformdaki etkinlikleri yapıyorlar ama aynı etkinlik kâğıttan olunca sıkılıyorlar. Akıllı tahtası olmayan okullarda öğrencileri derse motive etmek daha zor olur herhalde diye düşünüyorum”* diyerek teknolojinin ilk okuma sürecini nasıl gölgelediğini ortaya koymuştur.

Görsel ezber alt kodu ile ilgili yapılan açıklamalarda öğretmenler öğrencilerin klavye kullanımına bağlı olarak sosyal medyayı erken yaşta kullanabilmek ve tablet, bilgisayar oyunlarını oynayabilmek için harfleri daha okula başlamadan görsel olarak ezberlediklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö18: *“Şimdi zaten çocuklar daha iki yaşında akıllı telefonu eline alıp sevdiği oyunun adını yazıp resmini görünce basıp indiriyor. Sesi verdiğimiz zaman da kafasında kurduğu o şemada bu harf burada da vardı diyor. Birçok öğrenciden duyuyorum öğretmenim bu ses benim isminde var ya da ben bu oyunu oynuyorum onun isminde var diye. Bazen bu şekilde mantığı anlayıp okumayı çözen öğrenci de oluyor. Hatta okuma bilerek gelen öğrenci sayıları arttı diyebilirim. Yanlış öğrenmeler oluşmazsa süper denebilir ama işte her zaman iyi olmuyor.”* diyerek görsel ezberin okuma yazma öğrenme üzerindeki etkilerini belirtmiştir.

Kardeş etkisi alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler, Evdeki büyük kardeş ilkokula başladığı zaman derslerini merak ettikleri için abi veya ablanın derslerini kardeşine de anlattığını böylece öğrencinin ön bilgi ile okula geldiğini, bilgi doğru olarak öğretilmediği ve eksik öğrenmeler olduğu içinde yanlışları düzeltme konusunda çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö16: *“Öğrencimin abisi 2.sınıfta geçen sene ev ödevlerini yaparken kardeşine de sesleri göstermiş fakat sesleri yanlış seslendirmiş. Öğrencime şimdi unutturmaya çalışıyorum doğru söyleniş şeklini kavratmaya çalışıyorum ama hep alışmış eskisi gibi söylüyor. Düzetmesi bayağı uğraştıracak.”* diyerek kardeş etkisinden kaynaklanan yanlış öğrenmelerin süreci uzatabileceğini belirtmiştir.

Motivasyon düşüklüğü alt kodu kapsamında öğretmenler öğrencilerin okuma yazma öğrenmeye karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu dönemde öğrencileri güdülemekte ve amaç oluşturmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö6: *“Öğrenciler okula geldikleri zaman bir şeyler yapmak istemiyorlar. Oyun oynamak ilgilerini çekiyor sadece fakat dersle ilgili hiçbir şey yaptırabiliyorum. Okuma öğrenirseniz şunları bunları yaparsınız diyorum ama sanki havada kalıyor. Hiçbir istek oluşturamadığımı düşünüyorum bazen.”* diyerek sınıfında yaşadığı motivasyon düşüklüğünden bahsetmiştir.

Sesi hissetme ve tanıma dönemi teması içinde ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de veliden kaynaklanan sorunlardır. Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar, metodolojik çatışma, öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme, yarışmacılık ve yansıtma olarak sıralanmaktadır.

Veliden kaynaklı sorunlar kodunda en yüksek frekansa sahip problem metodolojik çatışma olmuştur. Çalışma grubunda yer alan 10 öğretmen görevli oldukları sınıflarda bu sorunla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Metodolojik çatışma alt kodu kapsamında öğretmenler velilerin kendi öğrendikleri yönteme göre evde destek sağladıklarını, kendi öğrendikleri yönteme göre öğretim yapmaya çalışarak çocuklarda kavram karmaşası oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ö18: *“Ne kadar abisi kardeşi de olsa öğrencinin veli yöntemi bilse de kendi öğrendiği yönteme göre öğretmeye çalışıyor. Genel olarak sessiz harflerin yanına mutlaka sesli bir harf ekleyen oluyor. Anne baba yapmasa ebe dede birileri mutlaka bunu yapıyor. Bazen öğrencide bunun doğruluğuna inanıyor o aşamada hece dönemi ve sonrası sıkıntıya düşüyor. Bir öğrencime babası l sesini o şekilde öğretmiş ısrarla hayır öyle değil desem de le diye seslendiriyordu. Neyse ki çok fazla zaman geçmediği için düzeltmemiz kolay oldu. Hatta bir gün öğrencimin babası okula geldi öğrenci yanımıza gelerek: ‘Baba o öyle değilmiş sen yanlış biliyorsun gel öğretmenim sana da öğretsin’ dediğinde tamam dedim doğru yoldayım”* diyerek metodolojik çatışma konusunda bir öğrencisi ve velisi ile yaşadığı durumu örneklendirmiştir.

Veliden kaynaklı sorunların içinde oluşan bir diğer alt kod öğrenci etkinliklerini gerçekleştirmedi. Bu alt kod kapsamında öğretmenler özellikle yazı çalışmalarında öğrencilerin yarım bıraktıkları kısımları abi, abla, anne veya babanın tamamlamasının çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ö5: *“Veliler çocuklarına iyilik*

*yaptıklarını ve bizim anlamadığımızı sanıyorlar fakat anlaşılıyor. Genellikle evde abi ya da abla varsa yardım ediver kardeşine diyorlar yardım da etkinliği tamamlama ile sonuçlanıyor. Veliye neden yaptınız diye sorduğumda sıkılıyor, uyuya kaldı, eksik olunca okula gelmek istemiyor, yoruluyor şeklinde cevaplar alıyoruz. Şimdiki çocuklarda uyanık bunu hemen alışkanlık haline getiriyor. En eğitilmiş veli bile aman çocuğum yoruldu yapıvereyim bir seferden bir şey olmaz diyebiliyor.”* diyerek yaşadıklarını aktarmıştır.

Yansıtma alt koduna bağlı olarak öğretmenler velilerin iki türlü yansıtma davranışında bulduklarını belirtmişlerdir. İlk olarak velilerin öğrenci sorunlarını (artikülasyon, kekemelik, özel öğrenme güçlükleri vb.) kabul etmediklerini kendi çocuklarında değil de diğer öğrencilerde varmış gibi davrandıklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak öğrenci başarısızlıkları durumunda öğretmenin iyi olmadığı şeklinde suçlamalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler iki tür yansıtma davranışı ile de sık karşılaştıklarını ve veliyi ikna etmekte en çok zorlandıkları problem olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö16: *“Bazı veliler var çocuklarının kusursuz olduklarına inanıyorlar. Bir öğrencimde öğrenme güçlüğü tespit ettim bir sıkıntı vardı yani ve RAM yönlendirmesi istedim. Veli ise çocuğunun üstün zekalı olduğunu ve bunu kabul edemeyeceğini belirtti. Bu sefer tamam dedim çocuğun üstün zekalı ise zeka testi yapılınsın Bilsen’e yönlendiririz. O şekilde tamam dedi. Formları doldurduk öğrenciyi gönderdik yeni rapor gelmiş tanı olarak Hafif Düzey Zihinsel Engel yazıyor. Veliyi hala ikna edemedim. Çocuğuma aptal dedirtmek için yapıyor diye idareye beni şikayet etmiş, sanırım Milli Eğitime de gitmiş ama ben yanlış bir karar aldığımı düşünmüyorum. Rapora itiraz ettiler bakalım sonucun değişeceğini düşünmüyorum”* diyerek veli kabullenme sürecinde karşılan sorunlara dikkat çekmiştir.

Sesi hissettirme ve tanıma aşaması teması içinde ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de programdan kaynaklanan sorunlardır. Programdan kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ses grupları, açık hece ve kapalı hece olarak belirlenmiştir.

Ses grupları alt kodu kapsamında öğretmenler mevcut programda karışan seslerin aynı grupta yer aldığını, sesler çok yakın verildiği için de öğrencilerin sıkça karıştırdığını ve okuma yazma sürecinde paniğe neden olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bu sıralamanın uygun olmadığını, herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin de öğrenme güçlüğü varmış gibi algılanmasına sebep olabildiğini belirtmişlerdir. Ö12: *“Ses grupları yine düzenlendi ama bence hala sorun var. İlk grupta ‘l ve n’ sesleri birbirine karışabiliyor. ‘N ve m’ sesleri de birbirine yakın. Bu karışma sorunu düşünülerek ses grupları yeniden düzenlenmeli bence”* açıklamasıyla ses gruplarından kaynaklanan sorunu dile getirmiştir.

Açık hece alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler, açık hece mantığıyla sesi hissettirmede öğrencinin ezber yerine kavramaya çalışması nedeniyle öğrenme sürecinin biraz daha yavaş yürüdüğünü vurgulamışlardır. Ö4: *“Kapalı hecelerde sorun olmuyor çabuk öğreniyorlar. Ancak açık heceleri daha zor öğrendiklerini söyleyebilirim. Sesi kavramaları gerekiyor ki yanına gelen sesle oluşan heceyi okuyabilsinler”* diyerek sürecin yavaş ilerlediğini anlatmıştır.

Kapalı hece alt kodu hakkında ise sesleri verme sürecinde sesi uzatan öğretmenler çocukların ileriki dönemde okuma hatalarının temelini oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ö7: *“Kapalı heceleri öğretirken yaptığım yanlışların sonradan farkına vardım. Öğrenciler daha rahat kavrasın diye sesleri uzatarak birleştirme yapıyordum. ‘Aaaaaaa llllllllll’ diyerek mesela. Bunu hepsinde yapınca çocuklarda uzatarak birleştirme yapmaya başlıyordu ve okuma hatalarıyla uğraşmak zorunda kalıyordum sonradan”* diyerek kapalı hece öğretiminde yapılan yanlışın getirdiği sorunları dile getirmiştir.

Sesi hissetme ve tanıma dönemi temasına bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer kod öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak kavram yanılığı, sesi uzatma, sese farklı anlam ve isim yükleme ve metodolojik hatalar alt kodları oluşmuştur.

Kavram yanılığı alt kodunda öğretmenlerin sesin fonolojik bir yapı olduğunun farkında olmadıkları, sesleri harf olarak kavratmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Ö13: *“Sesi hissettirmede ‘kkk’ harfi diyorum veya ‘le’ sesi diyorum anlaşılması için”* diyerek sesin fonolojik bir yapı olduğunun farkında olmadığını örneklendirmiştir.

Sesi uzatma alt koduna bağılı olarak öğretmenler sesi hissettirme aşamasında verdikleri sese çok fazla vurgu yaptıklarını ve sesin belirli olması için uzatarak seslendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö18: *“Sessiz harfleri verirken özellikle iyice söylüyorum ki sesi iyice anlasınlar. Aynı şekilde başta, ortada, sonda çalışmalarında da o sesi bastırarak söylüyorum ‘eeeeelma e sesi nerede?’ Bu şekilde bulmaları kolaylaşıyor.”* diyerek sesi hissettirme ve tanıma aşamasında ses uzatması yaptığını belirtmiştir.

Sese farklı anlam ve isim yükleme alt kodunda öğretmenler sese fazla vurgu yaptıklarını ve öğrencilerin seslere çok takılarak okuduğunu belirtmişlerdir. Ö5: *“Seslere çok vurgu yaptığımızda öğrenci kelimedeki seslere vurgu yaparak okumaya çalışıyor sonra düzeltmek için uğraşıyoruz. Sesleri birleştirip hece yaparken buna dikkat edilmezse sorun oluyor”* diyerek sese fazla anlam yüklemenin olumsuz yönlerini belirtmiştir.

Metodolojik hatalar alt kodunda öğretmenler Ses Esaslı Cümle Yöntemini alfabe yöntemi gibi uygulamaya çalışmaktadır. Buna göre öğretmenler önce sesli harfleri verme ardından sessiz harfleri verirken yanına ünlü sesleri sonra da ünsüz sesleri ezberleterek metodolojik hata gerçekleştirmektedir. Ö10: *“Ben önce sesli harfleri veriyorum, hepsi bittikten sonra da sessiz harflere geçiyorum. Sessiz harflerin yanına seslileri koya koya ilerliyoruz. ‘L’ sesini verdikten sonra hece oluşturuyorum. Açık kapalı tüm heceleri veriyorum. Ritmik sayar gibi okuyoruz unutmuyorlar daha kalıcı oluyor.”* diyerek kendi uygulamasından bahsetmiştir.

Sesi hissetme ve tanıma temasına bağılı olarak ortaya çıkan kodlardan biri de öğretmenlerin çözüm önerileridir. Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağılı olarak tekrar çalışmaları, güncel yaşamdan örnek verme, etkinlik çeşitliliği, çoklu duyuya hitap etme, bireysel ilgi, tıbbi yönlendirme, ses vurgusu, kodlama, süreç yönetimi, toplu etkinlik, veli eğitimi, yazım yönü, öğrenme stiline uygunluk ve çizgisiz defterle başlama alt kodları oluşmuştur.

Tekrar çalışmaları öğretmenlerin çözüm önerileri kodu içerisinde en yüksek frekansa sahip alt koddur. Tekrar çalışmaları alt kodunda öğretmenler sesi hissetme ve tanıma döneminde geri kalan öğrenciler için tekrar anlatma, ileri öğrenciler içinde kalıcılığı sağlamak adına sınıfta sesleri toplu olarak tekrar etmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö20: *“Hep beraber son derslerde öğrendiğimiz sesleri tekrar*



*ediyoruz, resimlerden yararlanıyorum hatırlamaları için hem geri kalan varsa yetiştiriyor hem de unutmuyorlar. Tekrarsız olur mu hiç?”* diyerek tekrar çalışmalarını yaptığını belirtmiştir.

Güncel yaşamdan örnek verme alt kodunda öğretmenler özellikle soyut olduklarını düşündükleri sesleri günlük hayatta nerede kullandıklarını örneklendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu alt koda göre öğretmenler özellikle ünsüz seslerin öğrenciler için soyut kaldığını güncel yaşamdan örnek vermenin öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö2: *“Okuma yazma sürecinin hemen her aşamasında örnekler veriyoruz işte ‘e’ sesi e bebeğim eee bebek uyutuyoruz sonra ‘el’ geliyor elimiz sonra ‘elle’ neyi elle? defteri elle dokunuyoruz deftere”* diyerek güncel yaşam ile dersi ilişkilendirdiğini belirtmiştir.

Etkinlik çeşitliliği alt kodunda öğretmenler teknolojik gölgelemeye çözüm olarak kitaptaki etkinlikler ile sınırlı kalmadıklarını kalıcılığı arttırmak ve ilgi çekmek için gerek bahçe etkinlikleri gerek oyunlar gerek kendileri çalışma hazırlayarak öğretim sürecini zenginleştirdiklerini belirtmişlerdir. Ö15: *“Sesi hissetme ve tanıma dönemi etkinlik yönünden en zengin dönem. Hangi sesin hangi kelimedede olduğunu bulmak için oyunlar oynuyoruz işte isimlerimizde olanlar, sınıf eşyalarında olanlar, ailemizde olanlar, çevremizde olanlar gibi en çok örnek bulan oyunu kazanıyor.”* diyerek eğlenceli oyunlarla ders sürecini zenginleştirdiğini belirtmiştir.

Çoklu duyuya hitap etme alt kodunda öğretmenler bu yaş dönemi öğrencileri somut işlemler döneminde olduğunu bu nedenle somutlaştırma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö20: *“Mesela ‘e’ sesi defterlerine bebek yapıştırıyorum, el yapıştırıyorum, ‘k’ sesinde kek yapıp geliyoruz bunun gibi etkinliklerle çocuk unutmuyor. Somutlaştırma ile iç içe olan bir süreç aslında ikisini de kullanıyoruz”*. Bu konuda Ö5: ise *“Mesela ‘k’ sesi kek yaptık velilerle sınıfa getirdik. Kestik, yedik işte ‘b’ sesi basket potası getirdim basket attık, ‘d’ sesinde müzik açarak dans ettik, ‘b ve d’ çok karıştığı için drama yaptırıp baba ve dede oldular böyle işlediğinizde sesi görünce akıllarına doğrudan geliyor.”* Katılımcı öğretmen çoklu duyuya hitap etme etkinlikleriyle somutlaştırma çalışmasını nasıl yaptığını anlatmıştır.

Bireysel ilgi alt koduna bağlı olarak öğretmenler süreçte geri kalan öğrenciler ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle bireysel olarak ilgilendiklerini, bunun için

genellikle serbest etkinlikler, beden eğitimi ve oyun, resim, müzik gibi dersleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö15: *“Resim, serbest etkinlikler gibi derslerde geri olan öğrencileri yanıma çağırıyorum beraber tekrar çalışıyoruz. Bireysel ilgilenmezsem geri kalarak devam edecekler o yüzden ailelere işi bırakmıyorum, kendim ilgileniyorum.”* diyerek öğretmen farkına varmadan öğrencinin sosyal gelişimini engellediğine vurgu yapmıştır.

Tıbbi yönlendirme alt kodunda öğretmenler duyuusal kaybı olan (görme, işitme güçlüğü gibi) öğrencileri sağlık kuruluşlarına yönlendirmişlerdir. Öğretmenler bu alt kodda çoğu öğrencideki sağlık sorunlarının aile tarafından fark edildiğini fakat duyu kayıplarının ve kusurlarının genellikle okula başladığında fark edildiğini, öğretmenin dikkatinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö11: *“Bir öğrencim var boyu uzun olduğu için arka sıralara oturtmuştum. Sesi verirken benim söylediğim sesleri bulamıyordu. Önceleri öğrenemediğini düşündüm ama çoğu zaman yüksek sesle konuşuyor olunca içime bir şüphe düştü. Veli ile görüştüğümde dedesi de yüksek sesle konuşur ona çekmiş cevabını aldım. Israrla bir kulak burun boğaz uzmanına görünmelerini istedim. Öğrencim de işitme kaybı çıktı. Aile daha önce hiç fark etmemiş hala daha nasıl olur diyorlar. Bilinçli, eğitilmiş de bir aile ama bazen olabiliyor böyle şeyler. Okula başlayan her öğrenci aslında rutin olarak görme ve işitme taramasından geçmeli. Yeni yeni bu kontroller yapılmaya başlandı. Okul öncesi süreçte de zorunlu olur umarım.”* diyerek öğrencisinde gördüğü sorun karşısında tıbbi yönlendirme yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler özel gereksinim ihtiyacı hissettikleri özellikle sürecin başında şüphe uyandıran Hiperaktivite gibi sorunlarda da yönlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö13 *“Bir öğrencim okulun ilk günlerinden beri şüphelendiriyordu beni. Dağınıktı, eşyalarını sürekli kaybediyordu. Sesleri vermeye başladığım zaman çok çabuk unuttuğunu hatta ders sürecinde ilgisinin çok çabuk dağıldığını fark ettim. Zaten sık sık arkadaşlarını rahatsız edecek davranışlarda bulunuyordu. Dürtüseldi, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edemiyordu. Ailesi ile görüşüp çocuk psikiyatrinin görmesini istediğimi erken fark edebilirsek başarı sağlayabileceğimizi anlattım. Okul idaresine sormuş veli onlar hatta daha erken öğretmen ne çabuk karar verdi ikinci dönem götürürsün bir dönem geçsin demişler. Veliden haber gelmeyince iki hafta sonra tekrar çağırdım. Bana idarenin böyle söylediğini söyledi. Bende sınıf öğretmenin ben olduğumu ve çocuğunu en iyi benim tanıyabileceğimi anlattım ve tekrar rica ettim. Bir gözlem*

*formu doldurarak kapalı zarf içinde randevudan önce veliye teslim ettim. Uzman doktor daha sonra bana bir teşekkür mektubu yazmış velime de bu öğretmeninizin kıymetini bilin çok doğru bir karar vermiş demiş. Öğrencim yarım doz ilaç başladı ve başarısı birden arttı. Ev içinde kendisi oturup ders çalışmaya başlamış. Daha önce duvarlara tırmandığını tabir eden velim hala daha çocuğundaki bu gelişime inanamıyor. Bazı arkadaşlar yönlendirme konusundan veliden dolayı çekingen davranıyor ama ben bir öğrencimin hayatını değiştirdiğim için mutluyum”* diyerek özel gereksinim konusunda şüphe duyduğu bir öğrencisini yönlendirerek doğru zamanda tedavi almasını sağladığını belirtmiştir.

Ses vurgusu alt kodunda öğretmenler sesi hissettirme ve tanıma aşamasında öğrencilerin özellikle karıştırdıkları veya bulamadıkları sesleri bastırarak söylediklerini belirtmişlerdir. Ö13: *“İşte mesele babanın ‘b’sı dedenin ‘d’sı diyorum eğer öğrenci o sesi karıştırmışsa yazamamışsa, aynı şekilde kelime aşamasında de vurgulayarak söylüyorum, tahtaya da görsel yapııştırıyorum karışan seslerin görsellerini almıyorum kenarda kalıyor sonra zaten vurgulamama bile gerek kalmadan öğrenci kendisi diyor babanın ‘b’sı dedenin ‘d’sı diye”. Öğretmen ses vurgusu diye ortaya koyduğu açık hece ile sesi hissettirme mantığıdır.*

Öğretmenler sesbilgisel farkındalık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlara çözüm olarak kodlamadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Kodlama alt kodunda öğretmenler sesleri görseller ile kodladıklarını, hece ve kelime dönemlerinde de görselle beraber bu kodu kullandıklarını ve öğrencilerin görsel ezberleme yöntemi ile sesleri daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ö19: *“Mesela bilgisayardan harflere resimler kodladım örneğin ‘k’ sesini keloğlan resmi ile ‘e’ sesini elma resmi ile kodladım. Öğrenci sesi unuttuğu zaman kodlamadan yardım alıyor”* diyerek kodlamayı nasıl uyguladığını örneklendirmiştir.

Süreç yönetimi alt kodunda öğretmenler okuma yazma öğretiminin bir süreç olduğunu ve sesi hissetme ve tanıma döneminden itibaren sakince yürütülmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sürecin başında yaşanan herhangi bir aksaklığın giderilmeden ilerlemeleri durumda ilerleyen aşamalarda tıkanacaklarını bildikleri için başta yavaş gitmeyi tercih ettiklerini, seslerin oturduğunu düşündükleri zaman bir sonraki sese geçtiklerini ve sık sık tekrar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö16: *“En başından yavaş gidip mantığı ilk grupta*

*kavratmanız gerekir. Hızlı hızlı giderseniz de harfler biter fakat öğrenememiş öğrenciniz daha fazla olur. Belirli bir ritim belirli bir ortalama yakalamaya çalışmak gerek.”* diyerek süreç yönetiminin öneminden bahsetmiştir.

Toplu etkinlik alt koduna bağlı olarak öğretmenler sınıf olarak katılabilecekleri etkinlikleri tercih ettiklerini, tekrar çalışmalarını da sınıf olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö3: *“Sınıfım kalabalık bireysel etkinlikler de yapmak isterdim fakat çok zaman alıyor o yüzden sınıf olarak yapabileceğim veya grup olarak yapabileceğim etkinlikleri tercih ediyorum.”* diyerek sınıfı kalabalık olduğu için toplu etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir.

Veli eğitimi alt kodunda öğretmenler sesi hissetme ve tanıma döneminde veliden kaynaklı metodolojik hataların etkisinden korunmak için velileri bilgilendirme toplantıları yapıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda Ö2 *“Her hafta veli toplantısı yapıyorum. Evde neler yapıldı neler yapmaları ve neleri yapmamaları gerekiyor anlatıyorum. Veli de kafasına takılan soru işaretlerini bana soruyor süreç en az hata ile ilerliyor. Böyle yapmak yorucu oluyor gibi görünebilir evet ama hataları düzeltilmesi daha yorucu oluyor.”* diyerek veli eğitiminin öneminden bahsetmiştir.

Yazım yönü alt kodunda öğretmenler yazma hatalarını engellemek ve okul öncesi dönemden gelen yazma hatalarını düzeltmek için yazım yönünü somutlaştırarak anlatmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö20: *“‘e’ sesi mesela bir araba yolda gidiyor polis durdurdu yol kapalı, geri döndük, tünelden geçtik, alt yoldan yola girdik.”* diyerek yazım yönünü nasıl somutlaştırdığını belirtmiştir.

Öğrenme stiline uygunluk alt koduna bağlı olarak öğretmenler öğrencileri hazırlık döneminde iyi gözlemleyerek öğrencilerin öğrenme stillerine göre etkinlikleri belirlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö14: *“Mesela işitsel öğrenen öğrenciler için seslendirme yapıyorum şarkılar yazıyorum, görsel öğrenen öğrenciler için resimler çıkartıyorum, drama yapıyoruz bedensel öğrenen öğrenciler için, dokunsal öğrenciler için bahçeye çıkarıyorum taşla yazıyoruz toprağa yazıyoruz”* diyerek öğrencilerinin öğrenme stillerine önem verdiğini ve etkinliklerini çeşitlendirdiğini belirtmiştir.

Oran-orantı sorununu çözüm olarak öğretmenler çizgisiz defter ile başlamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin küçük kas gelişimleri tamamlanmadığı için sınırlı alana yazmaktansa kas gelişimleri adına çizgisiz deftere yazmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler sürecin başında sesleri büyük yazarken zamanla hedefe uygun yazdıklarını dile getirmişlerdir. Bu konu hakkında Ö1: *“Öğrenci zaten kalem kullanmada henüz uzman değil. Önceleri satır arasına yazdıracağım diye çok uğraşıyordum bir öğrencim öğretmenim sizin tahtanızın çizgileri yok bizim neden var dedi ve bir fikir oluştu çizgiler olmazsa ne olur bir deneyelim dedim. Çizgisiz defter aldurdum. Öğrenci nasıl yazmak isterse öyle yazdı. Kendisi küçültene kadar müdahale etmedim. Yeterli küçülmeye geldiğinde de çizgileri geri getirdik. Daha önceki sınıfımda uyguladığım için sonucunu bu kez biliyorum. Biraz vakit kaybı gibi gözüküyor ama daha sonra güzel yazı çalışmalarını yapacağıma öğrenciyi sıkmadan daha zevkli olarak bu şekilde yazdırıyorum.”* diyerek çizgisiz deftere yazmayı sınıf içerisinde nasıl kullandığına örnek vermiştir.

#### **4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4. İlk okuma yazma öğretiminde hece oluşturma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Hece Oluşturma Aşaması	1.Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	1.1. Algılama yetersizliği	5
		2.1. Hece tablosunu ezberletme	8
	2.Veliden Kaynaklanan Sorunlar	2.2. Sesi hece gibi tanıtmaya	2
		2.3. Öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme	3
		2.4. Kuşak çatışması	2
		2.5. Materyal baskısı	3
		2.6. Öğretimsel müdahale	11
		3. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	3.1. Uygulama yanlışları
	3.2. Heceye aşırı anlam yükleme		2
	3.3. Heceyi uzatma		5
	3.4. Hece ezberletme		5
	3.5. Veliyi ödevlendirme		1
	3.6. Ses dönemindeki hataların yansıması		1
	3.7. Acelecilik		2
	3.8. Anlamsız hece oluşturma		3
	4.Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	4.1. Dikte çalışması	16
		4.2. Ödev verme	10
		4.3. Açık heceye önem verme	2
		4.4. Anlamlı heceler kullanma	6
4.5. Oyunlaştırıcı etkinlikler		9	
4.6. Somutlaştırma		15	
4.7. Tekrar		3	
4.8. Anlamlı kelime oluşturma		5	
4.9. Profesyonel yardım alma		7	

Tablo 4 incelendiğinde hece oluşturma aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. Hece oluşturma aşaması temasına bağlı olarak öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak algılama yetersizliği alt kodu oluşmuştur. Algılama yetersizliği alt koduna bağlı olarak öğretmenler öğrencilerin hece mantığını kavrayamadıklarını, birleştirme yapamadıklarını; sesleri ayrı ayrı düşünmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Ö8: *“Belki de en fazla karşılaştığımız ama üzerinde durmadığımız sorun. Hece dönemine geçsek de öğrenciler hala sesleri bağımsız olarak düşünmeye devam ediyor. İlk oluşturduğumuz el hecesi mesela ilk hece olduğu için tüm öğrenciler bunu öğreniyor. ‘Le’ hecesini verdik mi ele, elle diye devam ediyoruz ama çoğu öğrenci hepsine el*

*diyor. Özellikle 'le ve el' heceleri çok karışıyor. Farklı renklere boyama etkinliği yapıyorum ama mantığı kavramadıkları için sadece ezber oluyor diyebilirim.”* diyerek yaşanan algılama yetersizliğini örneklendirmiştir.

Hece oluşturma aşaması temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir diğeri de veliden kaynaklanan sorunlardır. Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise hece tablosu ezberletme, sesi hece gibi tanıtmaya, öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme, kuşak çatışması, materyal baskısı ve öğretimsel müdahale olarak belirlenmiştir.

Veliden kaynaklanan sorunlar kodunda ortaya çıkan alt kodlardan en yüksek frekansa sahip olan hece tablosu ezberletmedir. Öğretmenler velilerin evde çocuklarına hece tablosu ezberlettirmeleri nedeniyle kavramanın gerçekleşmediğini dile getirmişlerdir. Ö4: *“Ezber yaptırmayın diyoruz ama öğrenci okuyamayınca bak bu 'le' bu 'la' diyor ya da sırayla tüm heceleri tekrar ettirerek okutuyor. Öğrenci zaten görsel ezber yapabiliyor, resim olarak kodluyor kafasında. Geliyor tak tak tak okuyor biz de öğrendi sanıp diğer sese geçiyoruz ama sesler arttıkça bir bakıyorsun çorba olmuş. Öğrencinin de bir ezberleme limiti var. Zaten ezberle olmayacağını kavrayıp mantığını anladığı vakit genellikle işi de çözüyorlar ama ezber yapma mantığı kavrama sürecini uzatıyor.”* diyerek ezber yaptırmamanın kavramayı engellediği ve öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliği ortaya çıkardığını belirtmiştir.

Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan bir başka alt kod ise sesi hece gibi tanıtmadır. Velilerin sesi harf gibi öğretmelerinden kaynaklı sorunlardır. Ö6: *“Veli ‘le’ demiş çocuk ‘la’ hecesini görünce okuyamıyor ‘le-a’ diyor. Ela yazıyoruz ‘e-le-a’ diyor saçma geldiği için okumak istemiyor.”* diyerek durumu örneklendirmiştir.

Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak öğretmenlerin ikinci olarak en fazla dile getirdiği sorun öğrenci etkinliklerinin veli tarafından gerçekleştirilmesidir. Sesi hissetme ve tanıma döneminde de belirtilen bu sorunun hece oluşturma aşamasında da devam ettiği görülmektedir. Veliler hece döneminde de özellikle yazma etkinliklerini öğrencilerin yükünü hafifletmek adına yapmaktadırlar. Ö12: *“Veli yine yazmaya devam ediyor. Genellikle okuma tekrarları yapılıyor fakat yazmalarda öğrenci özellikle söylenince yazamıyorsa veli ödevden bir*

*an önce kurtulmak için yazayım da bitsin diyebiliyor.”* diyerek durumu örneklendirmiştir.

Veliden kaynaklı sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer alt kod ise kuşak çatışmasıdır. Kuşak çatışması özellikle aile büyüklerinin baktığı çocuklarda veya anne-baba ile çocuk arasındaki yaş farkının çok fazla olduğu durumlarda iki tarafın birbirini anlamaması, öğrenme yöntemlerinin farklı olması, öğretim yöntemlerinin arasında çok fark olması gibi sorunlardır. Ö19: *“Çalışan velilerimin çocuklarına ebe dede bakıyor. Yeni sistemi bilmedikleri için ‘e’ sesinden başlamak onlara göre yanlış geliyor ve kendilerine göre çocuklarına öğretmeye kalkıyorlar”* diyerek yaşadığı sorunu dile getirmiştir.

Materyal baskısı alt kodu kapsamında öğretmenler velilerin evde kullanmak için farklı kaynaklar aldığını ve doğruluğu ortaya konulmamış bilgileri uygulamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ö1: *“Eğitimhane var bizim meşhur sitemiz. Veli giriyor oraya elakin grubu hece çalışmaları bakıyor neler var hemen yazdır diyor evde yaptırıyor. Ben mesela anlamsız olan heceleri vermiyorum ya da kelime oluşturamayacağım heceleri vermiyorum ve çalışmalarımı ona göre düzenliyorum. Bu sefer veli okula geliyor ben bunu verdim benim çocuğum bilemedi neden bilemedi neden okuyamadı.”* diyerek velilerin evde kendilerince ek çalışmalar yaptırdığını belirtmiştir. Ö8: *“Eğitimhane genellikle öğretmenlerin çalışmalarını yüklediği bir site ancak yine de dikkat etmek gerekiyor. Geçenlerde bir çalışma indirdim bulmaca var sonunda bir cümle oluşuyor. Çalışma sonunda şöyle bir cümle ortaya çıktı karılar babaların kafasını ütüler. Böyle şeylerle karşılaşılabilirdi için velilerimden benim verdiğim çalışmalar dışında kaynak kullanmadan önce bana sormalarını istedim”* diyerek kullanılacak kaynaklarda ortaya çıkabilen sorunları anlatmıştır.

Öğretimsel müdahale alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler velilerin ilk okuma yazma sürecinde kendilerine öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilere yaklaşım ve sınıf kuralları, öğretim yönteminin nasıl olması gerektiği gibi konularda müdahalede bulunabildiklerini, zümreleri ile veya diğer okullar ile karşılaştırma yaptıklarını, bunda öğretmen-veli ilişkisi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ö16: *“Veliler ya daha önce kardeşi varsa yöntemi bildiği için ya da ilk okula başlayan çocuksa araştıran gelen oluyor, diğer sınıflarla karşılaştıran oluyor bu gibi durumlarda şöyle yapsanız böyle öğretseniz veya hocam*



*falan şube hatta falan okul bunu yapıyor biz niye geriyiz neden öndeyiz ya da neden bunu biz yapmadık neden bu seti aldırmadınız gibi söylemler çok fazla oluyor. Öyle bir noktaya geldik ki bazı velileri öğretmen ağzı ile kuş tutsa memnun edemeyecek.”* diyerek öğretimsel müdahalenin öğretmeni olumsuz olarak etkilediğini belirtmiştir.

Hece dönemi temasına bağlı oluşan kodlardan birisi de öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise uygulama yanlışları, heceye aşırı anlam yükleme, heceyi uzatma, hece ezberletme, veliyi ödevlendirme, ses dönemindeki hataların yansımaları, acelecilik ve anlamsız hece oluşturmaktır.

Uygulama yanlışları alt kodunda öğretmenler, hece tablosu ezberletme, heceleri uzatarak okuma, sesi harf gibi öğretmeye çalışması ve anlamsız heceler kullanma gibi uygulama yanlışları yapmanın süreci olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ö19: *“Her birinci sınıfa dönüşte ister istemez bir telaş oluyor. Yanlış yapmamak için uzmanlardan yardım alıyorum veya geçmiş deneyimlerimi düşünüyorum. Mesela geçen sınıflarımda çocuk okusun da ne okursa okusun mantığı ile anlamsız hece de olsa veriyordum. Çocuk zorlanıyordu bu heceleri okumaya çalışırken. Artık bu şekilde yapmıyorum. İşlek heceleri kullanıyorum”* diyerek yaptığı hatanın farkına varıp düzelttiğini vurgulamıştır.

Heceye aşırı anlam yükleme alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler hece üzerinde çok zaman geçirdiklerini, heceyi öğretene kadar üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Ö8: *“Heceyi öğrendikleri zaman kelimeleri okuyorlar zaten heceyi öğrenmeden okuyamıyorlar. O yüzden heceleri mutlaka öğrenmelerini bekleyip öyle kelime aşamasına geçiyorum.”* diyerek heceye önem verdiğini belirtmiştir.

Heceyi uzatma alt kodu hakkında öğretmenler özellikle dikte çalışmalarını yaparken heceleri uzatarak söylediklerini belirtmişlerdir. Ö14: *“Mesela ‘keee-lee-beek’ diyorum o zaman sesleri anlayıp doğru yazıyorlar.”* diyerek dikte çalışmalarında heceleri uzattığını belirtmiştir.

Hece ezberletme alt kodu kapsamında öğretmenler ses döneminden hece dönemine geçtiklerinde hece tablosu şeklinde sıralı olarak heceleri vermektedir. Öğretmenler kullandıkları ek kaynakların ve ders kitaplarının da heceleri sıralı olarak

verdiği için bunun yanlış olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler her sessiz harfi öğrettikten sonra önceden öğrettikleri sesli harfler ile açık ve kapalı heceler oluşturarak ritmik sayma şeklinde saydıklarını belirtmişlerdir. Ö10: *“Sesli harfleri önce verdiğim için ‘l’ ile birlikte ‘el, al, il, ıl, ol, ul ...’ şeklinde gittiğim için daha kolay oluyor. Sıralama gibi geliyor onlara eğlenerek okuyorlar, kulağa müzik gibi geldiği için de unutmuyorlar.”* diyerek heceleri ezberlettiğini belirtmiştir.

Veliyi ödevlendirme alt kodu kapsamında öğretmenler fazla ev ödevi verdiklerini ve velilere görev verdiklerini anlatmışlardır. Ö13: *“Okulda geçirilen süre kısıtlı. Hece dönemini bir an önce geçmek için evde de çalışma yapması gerekiyor. Ama fazla ödev verilince yarardan çok zararı oluyor. Bu sefer ödevleri veli yapmaya başlıyor. Bu yüzden eve çok gerekmedikçe ödev bile vermiyorum”* diyerek sorun yaşamamak için ev ödevi vermekten kaçındığını anlatmıştır.

Ses dönemindeki hataların yansıması alt kodunda öğretmenler ses döneminde yaptıkları uzatma, açık veya kapalı heceye göre gitme durumlarının hece dönemine yansıdığını belirtmişlerdir. Genellikle öğretmenler sesleri verirken ve başta, ortada, sonra çalışmalarını yaparken sesleri uzattıkları için öğrencilerin de heceleri okurken uzattıklarını gözlemlemişlerdir. Ö12: *“‘eeeeelll’ diyor öğrenci ‘el’ diyemiyor. Birleştirme yapması için sesi uzatması gerekiyor.”* diyerek ses döneminde yaptığı hatanın hece dönemine yansıdığını belirtmiştir.

Acelecilik alt koduna bağlı olarak öğretmenler erken okuma yazma telaşıyla süreci hızlandırarak dilin sesbilgisel yapısını göz ardı ederek süreci tamamlamaya çalışmaktadır. Ö8: *‘el’ ve ‘le’yi öğrendikten sonra ‘elle, ele’ diye devam ediyorum ama okuyamıyorlar. ‘El’ ve ‘le’ ye geri dönüyoruz. Ama her kelimeye geçmeye çalıştığımda aynı sorunu yaşıyorum.”* Katılımcı öğretmen süreci erken tamamlama çalışmasının neden olduğu sıkıntılardan bahsetmiştir.

Anlamsız hece oluşturma alt kodunda öğretmenler günlük yaşamda kelime oluşturulamayan heceleri de verdiklerini, öğrenci için anlamsız geldiğinden de okuyamadığını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö1: *“Öğrenci için ‘el, al’ anlamlı olduğu için daha kolay okuyor ve unutmuyor ama ‘ıl, ag, ğa, lö’ gibi heceleri okumakta zorlanıyorlar.”* diyerek sorunu örneklendirmiştir.

Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı olarak; dikte çalışması, ödev verme, açık heceye önem verme, anlamlı heceler kullanma, oyunlaştırıcı etkinlikler, somutlaştırma, tekrar ve anlamlı kelime oluşturma alt kodları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin en fazla gerçekleştirdikleri çözüm dikte çalışmasıdır. Dikte çalışması kapsamında öğretmenler hece oluşturma aşamasında seslerin ve ses-hece ilişkisinin kavranması amacıyla dikte çalışmasına ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler dikte çalışmalarında sesleri ve heceleri vurgulu bir şekilde söyleyerek deftere yazdırmaktadır. Yazamayan öğrencilere tahtaya yazdırarak dikte yaptırdıklarını söylemişlerdir. Ö4: *“Dikte çalışması sesleri ve seslerin bir araya gelerek heceleri oluşturduğunu anlamaları için yaptığımız en temel etkinlik. Ben özel olarak sesleri uzatmadan söylemeye çalışıyorum. Çünkü ben uzattığımda öğrencilerimin de sesleri uzatarak okumasından çekiniyorum. Eğer sesleri ayırt edemeyen veya birbirine bağlayamayan öğrencim olursa onunla birebir veya sınıf arkadaşlarının yardım etmesi şeklinde çalışmalar yapıyorum.”* diyerek dikte çalışması sırasında öğrencilerde yanlış öğrenme gerçekleşmemesi için aldığı önlemi de söylemiştir.

Öğretmenler, hece oluşturma aşamasında yaptıkları etkinliklerden birisi de eve ödev hazırlamadır. Öğretmenlerin bu konuda yaptıkları açıklamalarda öğrencilerinin hece oluşturma becerisinde ustalaşması amacı ile eve ödev hazırladıklarını söylemişlerdir. Ö8: *“Ödev konusu artık istenmeyen bir hal aldı ama ilk okuma yazma öğretimi döneminde ödev bence şart. Çocukla okulda geçirdiğimiz zaman sınırlı. Evde tekrar etmediği takdirde yapılan çalışmalar unutulabiliyor. Tabii ödev vermek tek çözüm değil. Velinin de bilinçli olup çocuğu ile ilgilenmesi gerekiyor. Bazı veliler çocuğun ödevini sanki öğrenci oymuş gibi kendisi yapıyor. Ancak hakkıyla yapılan ödevlerin çocukları geliştirdiğini düşünüyorum.”* diyerek nitelikli bir şekilde yapılan ödevlerin çocukların hece oluşturma becerisini kavramaları ve ustalaşmalarında yardımcı olduğunu söylemiştir. Öğretmenin gelişimi göz ardı ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin bir başka çözüm önerisi ise açık heceye önem verme çalışmasıdır. Bu kapsamda yapılan çalışmalara Ö14: *“Çocuklar kapalı heceleri öğrenmede sorun yaşamıyorlar. Sorun açık hecelerin kavranmasında. Açık hecelerin iyi kavranmaması durumunda ileriki dönemde okuma hızında düşüş oluyor. Okuma*

*hızı düştüğünde okuduğunu anlama da olumsuz etkileniyor. Bunların yaşanmaması için açık heceye ağırlık vererek çalışmalar yapıyorum.”* diyerek açık heceye neden önem verdiğini açıklamıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı ortaya çıkan alt kodlardan bir diğeri de anlamlı heceler kullanmadır. Bu alt koda bağlı olarak yapılan açıklamaya göre Ö3: *“Kelime oluşturmaya yardımcı olacak hecelerle çalışıyorum. Örneğin ‘ke’ hecesini kullanarak kedi kelimesini oluşturabilirim. Ancak mesela ‘ag, pö’ gibi anlamsız hecelerle hiç uğraşmıyorum. Aslında metin döneminde kullanacağım kelimeleri düşünerek çalışmalar yaptığımı söyleyebilirim.”* diyerek anlamlı ve işlek hecelerle çalışmalar yaptığını anlatmıştır.

Oyunlaştırıcı etkinlikler alt kodunda öğretmenler ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dersteki konsantrasyon sürelerinin düşük olmasından dolayı farklı etkinliklerle onları dersin içinde tutmanın öneminden bahsetmişlerdir. Ö9: *“Eğer sürekli anlatım veya dikte çalışması yaparsam öğrenciler bir yerden sonra sıkılmaya başlıyor. Bunun önüne geçmek için büyük kağıtlara hazırladığım sesleri öğrencilere dağıtarak tahtaya kaldırıp heceler oluşturuyorum ve sınıfça oluşan heceyi söyletiyorum. Bunun gibi farklı oyunlar bularak derslerde kullanmaya çalışıyorum.”* diyerek oyunların öğrencileri derste sürekli aktif olmalarına yardım eden önemli bir araç olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı olarak dikte çalışmasından sonra en fazla dile getirilen çözüm önerisi somutlaştırmadır. Somutlaştırma alt kodunda öğretmenler hece döneminde mümkün olduğunca görselleştirme ve materyal kullanarak somutlaştırma yaptıklarını, bunun da çocukların öğrenmelerinde olumlu etki yaptığını bildirmişlerdir. Ö7: *“Sadece hece oluşturma aşamasında değil bütün derslerde mümkün mertebe somutlaştırma yapmaya çalışıyorum. Çocukların görüp hissettiği şeyleri unutmaması daha zor oluyor.”* diyerek somutlaştırmanın önemini vurgulamıştır.

Tekrar alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenler unutmanın önüne geçmek ve hece oluşturma becerisinde ustalaşmayı sağlamak amacıyla derse başlamadan önce önceki gün yapılan çalışmalarını tekrar ettiklerini söylemişlerdir. Ö5: *“İlk dersin ilk bölümlerini önceki gün oluşturduğumuz hecelere ayırıyorum. Öğrencilerle ya dikte yaparak, ya oyun oynayarak ya da tahtada bireysel olarak*

*dikteler yaparak tekrar çalışmalarını yapıyoruz. Böylece yaptığımız şeyleri hatırlayarak derse başlıyoruz ve gün içinde yapacağımız çalışmalara ısınmalarını da sağlamış oluyorum.”* diyerek tekrar çalışmalarının kapsamı hakkında bilgi vermiştir.

Anlamalı kelime oluşturma alt kodunda öğretmenler heceleri öğretirken o hece ile başlayan kelimeye örnek verdiklerini belirtmişlerdir. Ö18: *“Mesela ‘ke’ hecesinde kedinin ‘ke si, la’ hecesinden lalenin ‘la’sı gibi hangi kelimeyi oluşturabiliyorsam özellikle açık hecelerde bunu yapıyorum”* diyerek nasıl anlamlı kelimeler oluşturduğunu örneklendirmiştir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin kelime aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5. İlk okuma yazma öğretiminde kelime aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Kelime Aşaması	1.Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	1.1. Yerel ağız	1
		2.1. Anlamsız kelimeleri öğretmeye çalışma	1
	2.Veliden Kaynaklanan Sorunlar	2.2. Kelimeyi harf harf yazdırma	1
		2.3. Cümle oluşturma	1
		2.4. Materyal baskısı	1
	4.Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	4.1. Hece döneminden gelen sorunlar	2
		4.2. Çocuğun şemasında yer almayan kelimeleri kullanma	2
		4.3. Çok heceli kelime üretme	2
		4.4. Sorumluluktan kaçma	1
		4.5. Heceleyerek yazma	2
		4.6. Emir cümleleri oluşturma	2
	5.Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	5.1. Anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınma	5.1. Anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınma
5.2. Ödüllendirme			1
5.3. Akran desteği			1
5.4. Güncel yaşamla ilişkilendirme			5
5.5. Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru ilerleme			9
5.6. Drama			3
5.7. Ket vurma			3
5.8. Gelişimsel dönemi dikkate alma			2
5.9. Az heceli kelime, az kelimeli cümle oluşturma			2
5.10. Yaratıcı cümle oluşturma			1
5.11. Kelime defteri oluşturma			3
5.12. Doyuma ulaştırma			1

Tablo 5 incelendiğinde kelime aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. Kelime aşaması temasına bağlı olarak öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak oluşan alt kod yerel ağızdır. Yerel ağız alt kodunda öğretmenler öğrencilerin kelimeleri çevrelerinde kullanıldığı şekilde yazdıklarını belirtmişlerdir. Ö14: “Öğrenci kelimeleri çevresinden duyduğu şekilde yazıyor. Biz ne kadar doğrusunu söylesek de çevresi baskın geliyor. Örneğin ‘köye’ yerine ‘köge’, ‘Erdoğan’ yerine ‘Erduvan’,

'gideceğiz' yerine 'gitcez' gibi." Katılımcı öğretmen yerel ağız kullanımının ilk okuma yazma sürecine etkisini anlatmıştır.

Kelime aşaması temasına bağlı olarak oluşan kodlardan ikincisi veliden kaynaklanan sorunlardır. Veliden kaynaklı sorunlar koduna bağlı olarak oluşan alt kodlar anlamsız kelimeleri öğretmeye çalışma, kelimeyi harf harf yazdırma, cümle oluşturma ve materyal baskısı olarak belirlenmiştir.

Anlamsız kelimeleri öğretmeye çalışma alt koduna bağlı olarak öğretmenler velilerin tekrar yapmak için hece döneminde oluşturdukları heceleri kullanarak rastgele birleştirme yaptıklarını, oluşan anlamsız kelimeleri öğrencilere okutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö9: *"Ben anlamsız kelime vermiyorum. Fakat bazı velilerim heceleri nasıl olsa öğrensün diye anlamsız kelimeler yazdırmış defterine. Çocuk yaşantısında görmediği, kullanmayacağı kelimeleri neden okusun ki? Mesela 'alli' yazmış hiçbir anlamı olmayan bir kelime. Öğrenci bunu okusa ne olur okumasa ne olur. Sonra işte okuduklarını anlama sıkıntısı yaşıyorlar."* diyerek velilerin evde yaptıkları çalışmaları örneklendirmiştir.

Kelimeyi harf harf yazdırma alt kodu kapsamında öğretmenler eve verdikleri yazma çalışmalarında velilerin kelimeyi tamamen söylemek yerine harf sırası ile söyleyerek yazdırdığını belirtmişlerdir. Ö19: *"Siz söyleyin öğrenci yazsın şeklinde eve çalışma veriyorum. Masa yazacak mesela veli başlıyor 'me' yaz, 'a, se, a yaz' veya m' yaz, 'a yaz, s yaz, a yaz' diyerek yazdırmaya. Benim ödev amacım bu değil ki."* diyerek velilerin kelimeyi harf harf yazdırmasını bunun da okuma hatalarına neden olan bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir.

Cümle oluşturma alt kodunda öğretmenler velilerin öğrendikleri kelimeler ile evde cümle yazdırdıklarını veya kendilerinin cümle yazarak okutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö11: *"Kelime öğrendik mi veliler hemen okumayı öğrendiler havasına giriyorlar. Evde böyle bir heyecan cümle yazıp hadi bunu oku hadi bunu da oku. Cümleye daha geçmemiş oluyorum, cümle mantığını daha vermemiş oluyorum. Öğrenci birden fazla kelimeleri bir arada görünce bir bocalıyor. Okuyamayanda oluyor tabi. Okuyamayınca da veliler de bir kaygı oluşuyor bizimki okumayı öğrenemeyecek galiba hocam evde bunları yazdım okuyamadı diye."* diyerek sınıf içerisinde yaşadığı olayı örneklendirmiştir.

Materyal baskısı alt kodunda öğretmenler hece döneminde yaşadıkları evde yeni çalışmalar yaptırma, farklı kaynakları da bitirtme sorununun bu dönemde de devam ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerinin haberleri dışında alınan yapılandırılmış kaynaklarla evde okuldaki çalışmadan farklı çalışmalar yapıldığını söylemişlerdir. Ö4: *“Ek kaynak kullanmak istemesek de özellikle merkezi okullarda öğretmenlere veliler yükleniyor ek kaynak almıyor muyuz diye. Almamak için dirensen de bu sefer veli alıyor evde kendisi çalıştırıyor çocuğunu. Ek kaynak kullanmazsa okuma yazmaya geçemeyeceğini düşünüyor”* diyerek yaladığı sorunu dile getirmiştir.

Kelime aşaması temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir diğeri de Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlardır. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar hece döneminden gelen sorunlar, çocuğun şemasında yer almayan kelimeleri kullanma, çok heceli kelime üretme, sorumluluktan kaçma, heceleyerek yazma, emir cümleleri oluşturma olarak belirlenmiştir.

Hece döneminden gelen sorunlar alt kodunda öğretmenler hece döneminde yapılan hataların kendisini kelime aşamasında gösterdiğini belirtmişlerdir. Ö6: *“Hece döneminde sesler uzatılarak verilmişse veya heceler çok vurgulanırsa çocuk kelimeyi bütün görmek yerine heceleri vurgulayarak ve uzatarak okumaya çalışıyor. Okuma hızı yerlerde oluyor tabii”* diyerek hece döneminde yapılan hataların etkisini vurgulamıştır.

Çocuğun şemasında yer almayan kelimeleri kullanma alt kodunda öğretmenler öğrencilerin okul öncesi dönemde kelime hazinesi ne kadar gelişmişse kelime aşamasında mantığı o kadar kolay kavradığını vurgulamışlardır. Kelime dağarcığı zayıf öğrencilerin ise öğrendiği kelimeleri günlük hayatı ile ilişkilendiremediği için daha zor öğrendiğini belirtmişlerdir. Ö4: *“Okula başlamadan önce öğrenci ailesi ile kitap okumuşsa, erken yaştan itibaren sosyal iletişimi varsa, farklı deneyimler yaşıyorsa kelime hazinesi de gelişmiş oluyor. Kelimeyi okuduğu zaman nerede duyduğunu hatırlayabiliyor, bildiğini belli ediyor ve daha önce o kelime ile karşılaştığı, bir deneyim yaşadığı için unutmuyor. Kelime hazinesi zayıf olan öğrenciler ise okusa bile aynı kelimeyi daha sonra okuyamayabiliyor çünkü çocuk için bir anlam ifade etmiyor. Mesela kekik kelimesi sınıfa getirdim bu ne*



*olabilir dedim çoğu öğrencim nane dedi. Bir ya da iki öğrencim doğru tahmin etti. Sonra kelek var elek var şehirde yaşayan çoğu çocuk bilmiyor bunu ama bizim kitaplarımızda yer alan kelimeler, üstelik ilk grupta. Sınıfa getiriyoruz elek getirdim mesela un eleddim hepsine deneyim yaşasınlar diye. Ondan sonra unutmadılar.”* Diyerek öğrencinin şemasında yer almayan kelimeleri öğrenmesinin daha zor olduğunu belirtmiştir.

Çok heceli kelimeler üretme alt kodu kapsamında öğretmenler iki veya daha fazla kelimeyi heceler yazdıklarında öğrencilerin okuyamadığını, uzun heceli kelimelere gelince okuma hatalarının arttığını belirtmişlerdir. Ö6: *“elekle, kekikli, atletli gibi kelimeleri okuyamıyorlar, eski ses grubunda meşhur Atilla vardı birde. İki sessiz harfin yan yana olduğu kelimeleri de okumakta zorlanıyorlar. Genellikle ses ekleme, ses düşürme cümle içerisinde de sekte gibi hatalar oluyor.”* diyerek çok heceli kelimelerde okuma hatalarının arttığını ve okumanın yavaşladığını belirtmiştir.

Sorumluluktan kaçma alt kodu hakkında öğretmenler, bazı meslektaşlarının eve çok ödev verdiklerini ve öğrenme sorunu yaşandığı zaman veliyi suçladıklarını belirtmişlerdir. Ö10: *“Merkez okullarda maalesef kendini gösterme adına yarışma durumu olabiliyor. İyi öğretmen denilebilmek için ilk okuma yazmaya en önce geçmeye çalışanlar ev ödevlerini çok fazla vererek okulda yapılacak işi eve de taşıyor. Çocuk öğrenirse öğretmenin eseri, öğrenemezse velinin suçu oluyor”* diyerek sorunu dile getirmiştir.

Heceleyerek yazma alt kodunda öğretmenler kelime ve cümleleri yazdırırken hece hece söylediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin hızına uymak ve yanlış yazmaları azaltmak için öğretmenler bu şekilde yazdırmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö9: *“Yazdırırken tane tane söylüyorum. Mesela ‘e-la la-le el e-le’ diyorum öğrenci heceleri yakalıyor ve yazıyor. Yavaş söylüyorum ki tüm sınıf yazabilsin. Daha sonra da tek tek kontrol ediyorum.”* diyerek cümle yazdırırken heceleme yaptığını belirtmiştir.

Emir cümleleri oluşturma alt koduna bağlı olarak öğretmenler ilk gruptan itibaren emir cümlelerini kullandıklarını, öğrencilerin de kendi cümlelerini yazdıkları zaman emir cümleleri ile sınırlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö3: *“‘l’ sesi ile birlikte cümle oluşturuyoruz zaten. ‘El elle’ diye ‘a’ sesi de gelince ‘Ela lale al.’ gibi. Yeni öğrendiğimiz her kelimeyi cümle içerisinde kullanıyoruz. İşte Zeynep karpuz ye,*

*üzüm topla gibi eyleme yönelik cümleler. Daha sonra kendileri de cümle yazmak istiyorlar, defterlerine cümle yazıyorlar kontrol ediyoruz.”* diyerek emir cümleleri oluşturduğunu belirtmiştir.

Kelime aşaması temasına bağlı olarak oluşan bir diğer kod öğretmenlerin çözüm önerileridir. Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar arasında frekansı en yüksek olanlar anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınma ve somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemedir. Bunun yanında öğretmenlerin diğer çözüm önerileri ise ödüllendirme, akran desteği, güncel yaşamla ilişkilendirme, drama, ket vurma, gelişimsel dönemi dikkate alma, az heceli kelime az kelimeli cümle oluşturma, yaratıcı cümle oluşturma, kelime defteri oluşturma, doyuma ulaştırma ve profesyonel yardım olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin en fazla dile getirdiği çözüm önerisi anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınmadır. Buna göre öğretmenler heceler ile rastgele kelime oluşturmamaya, anlamsız olabilecek cümleler kurmamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö15: *“Hepimizin kullandığı kelimeleri öğretiyorum. Çocuğun yaşadığı çevre itibari ile anlamlı kelime varsa onu da öğretiyorum. Mesela gali Uşak için anlamlı bir kelime. Çocuğun çevresinde var o yüzden onu da öğretiyorum. Cümle yazarken de mantık hatası olmamasına dikkat ediyorum. Bir kaynakta mesela yazmış Ali lila at al. Hangi dünyada lila bir at var ki? Bunu ben geçmiştim mesela.”* diyerek anlamsız kelime ve cümle oluşturmamaya çalıştığını belirtmiştir.

Ödüllendirme alt kodunda öğretmenler öğrencilerin doğru okuyup yazdıkları kelime ve cümleleri başarının devamını sağlamak ve özendirmek adına sosyal pekiştiricileri ve sembolik ödülle pekiştirmeyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö5: *“Ödül ağacımız var her doğru yazdıkları kelimeye ve cümleye bir artı alıyorlar. Ay sonunda artıları sayıyoruz her 10 artıya bir yıldız her 10 yıldız 1 güneş veriyorum. Güneşleri ödül ağacımızda topluyoruz. O ay en çok güneş alana bir hediye veriyorum.”* diyerek ödüllendirme yaptığını belirtmiştir.

Akran desteği alt kodu kapsamında yapılan açıklamalarda öğretmenler öğrenemeyen öğrenciler için akran desteğine başvurduklarını, mantığı kavrayan öğrencilerden arkadaşlarını çalıştırmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ö13: *“Kendi arkadaşlarıyla çalıştıkları zaman daha kolay anladıklarını düşünüyorum. Eşleştirme yapıyorum. Etkinlikleri beraber yapıyorlar veya çalışmalarını karşılıklı kontrol*

ediyorlar. Akran desteği aldığımdan beri sınıftaki seviye farkının azaldığını gözlemliyorum.” diyerek akran desteğini faydalı bulduğunu ve akran desteğinden yararlandığını belirtmiştir.

Güncel yaşamla ilişkilendirme alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalarda öğretmenlerin özellikle soyut kavramları çocukların daha rahat anlayabilmeleri için günlük yaşamla ilişkilendirme yaptıklarını vurgulamışlardır. Ö2: “Adalet soyut bir kelime. Bunun gibi kelimeleri öğretmek için günlük yaşamdan örnekler vererek öğretmeye çalışıyorum” diyerek öğretim sırasında kullandığı yolu açıklamıştır.

Somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene doğru ilerleme çözüm önerisine göre öğretmenler kelime aşamasında öğrettikleri kelimelerin çocuğun bildiği çevreden seçmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö8: “Öncelikle çocuğun çevresinde var olan nesnelere ilgili kelimeler oluşturuyorum. Örneğin kedi, mutfak, dolap, okul gibi. Çocuk okudukça kendine güveni geldikçe aşama aşama bilmedikleri kelimeleri oluşturmaya başlıyorum” diyerek ilerlediği süreci açıklamıştır.

Drama alt koduna bağlı yapılan açıklamalara göre öğretmenler oluşturdukları cümleleri somutlaştırmak ve kalıcılığı arttırmak için öğrencilerle beraber canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Ö3: “Sınıfta canlandırıyorum ismini yazdığım öğrenciye karpuz ye bakalım, üzümü nasıl toplarsın arkadaşlarına göster şeklinde. Oyun gibi geliyor öğrencilere hoşlarına gidiyor.” Diyerek sınıf içerisinde dramayı kullandığını belirtmiştir.

Ket vurma çözüm önerisinde öğretmenler velilerin evde sessiz harflerin yanına sesli harf koyarak yaptıkları öğretim yanlışlarını düzeltmek için açık hece yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çözüm yöntemiyle ilgili olarak Ö2: “Öğrenci her le sesi dediğinde bizim öyle öğrendiğimiz bir ses yok diyorum ses hece arasındaki farka dikkat çekmeye çalışıyorum. Bak bunun yanında e sesi var mı eğer yanına ‘e’ sesi gelirse senin dediğin gibi okurum şeklinde ayrımı öğretmeye çalışıyorum” diyerek çözüm yöntemini örneklendirmiştir.

Gelişimsel dönemi dikkate alma çözüm önerisi kapsamında öğretmenler çocuğun gelişim dönemine uygun olarak az heceli kelimeler ürettiklerini, görme aralığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö10: “Çocukları okuma ve yazmadan soğutmamak için çok uzun kelimeler üretmekten kaçınıyorum. Böyle kelimeler

*çocukların görme aralığında olmadığı için okuma esnasında da onları zorluyor”* diyerek gelişim düzeylerine dikkat ederek çalışmalar yürüttüğünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin kelime aşamasında okuma hatalarını azaltmak için önerdikleri diğer çözüm önerisi ise az heceli kelime az kelimeli cümle oluşturmaktır. Öğretmenler okuma hatalarını azaltmak için az heceli kelime ve az kelimeli cümle oluşturmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ö17: *“Kelime aşaması kritik bir dönem. Çünkü çocuk okuyabildiğinin farkına varıyor. Bu dönemde başarı duygusunu tattırmak ve kendine güven duymasını sağlamak gerekiyor. Çözümlemede hızlandıkça uzun kelimeleri de zaten kendiliğinden okuyabilecek o yüzden zorlamıyorum”* diyerek bu çözüm önerisini kullanma nedenini anlatmıştır.

Yaratıcı cümle oluşturma alt kodu hakkında öğretmenler kendisi cümle yazmak yerine öğrencilerinin kendi cümlelerini oluşturmalarını tercih ettiklerini, emir cümlesi harici cümleler kurmaya özendirdiklerini belirtmişlerdir. Ö20: *“Hazır metinlerin ve cümlelerin öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum. İlkokula başlayan öğrencilerin hayal gücü çok geniş ve teşvik ettiğiniz zaman çok orijinal cümleler çıkıyor. Üst sınıflarda da çok güzel hikayeler, şiirler yazıyorlar.”* Diyerek yaratıcı cümle oluşturma çalışmalarına önem verdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin önerdiği çözüm önerilerinden bir diğeri kelime defteri oluşturmaktır. Öğretmenler anlamsız, öğrencinin çevresinde olmayan kelimeleri öğretmemek için kendi kelime defterlerini oluşturduklarını, kendi kelime defterlerine göre kelime öğretimi yaparak o kelimeler ile cümle oluşturdıklarını belirtmişlerdir. Ö1: *“Öğrencinin çevresinde olan anlamlı kelimeleri yazdığım ve değişen ses gruplarına göre güncellediğim bir defterim var. Orada olmayan kelimeleri ne okuttum ne de yazdırdım. Öğrencinin sesi öğrendikten sonra o sesle ilgili her şeyi o an okumasına gerek yok. Mantığını kavrayıp serbest okuma dönemine geçtiği zaman zaten her şeyi okuyacak.”* diyerek sınıfında kelime defteri kullandığını belirtmiştir.

Doyma ulaştırma alt kodu kapsamında öğretmenler kelime aşamasında öğrencilere başarı duygusunu yaşamalarının okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ö17: *“Öğrenci kelimeyi doğru okuduğu zaman hemen ödüllendiriyorum. Tabii ödülün etkisini azaltmaması için doğru okunan kelime miktarını giderek artırarak ödül sistemini değiştiriyorum.*

*Böylece okumaktan keyif alıyorlar”* diyerek öğrencileri doyuma ulaştırmak için ödülü kullandığını anlatmıştır.

Profesyonel yardım alt koduna bağlı yapılan açıklamalarda öğretmenler sınıf içinde karşılaştıkları durumlara çözüm bulamadıkları veya okuma yazma sürecini sekteye uğratan sorunlarla karşılaştıkları zaman akademisyenlerden yardım istediklerini bildirmişlerdir. Akademisyenle beraber sınıf içinde süreci beraber yöneterek çözüm yollarını öğrendiklerini, öğrencilerini daha iyi tanıma fırsatı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler mezuniyet sonrası akademik desteğin önemli olduğunu ve öğretmenlerin mezuniyetten sonra üniversitelerden kopmadan, akademisyenlerin de sınıflardan uzaklaşmadan bir süreç geçirilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö17: *“Açık heceyi kavratma konusunda çok sıkıntı yaşıyordum. Üniversitedeki hocamdan yardım aldım ve açık hece sistemiyle ilerledik bu dönemde hep. Sonradan okuma akıcılığı konusunda çok faydasını gördüm. Genellikle bir sorunla karşılaştığım zaman hemen arıyorum hocamı. Hocam acil gelmen lazım diye. Teşekkür ediyorum kendisine tekrar.”* açıklamasıyla karşılaştığı sorunların çözümü konusunda profesyonel yardıma başvurduğunu belirtmiştir.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin metin oluşturma aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. İlk okuma yazma öğretiminde metin oluşturma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Metin Oluşturma Aşaması	1. Veliden Kaynaklanan Sorunlar	1.1. Özdeşleştirme	2
		1.2. Ayrışmamış kimlik	1
		1.3. Karşılaştırma	1
	2. Programdan Kaynaklanan Sorunlar	2.1. Yanlış uygulamalara açık olması	1
		2.2. Dönemsel önceleme	2
		2.3. Dönemsel karmaşa	2
	3. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	3.1. Metodolojik hatalar	2
		3.2. Sorumluluktan kaçma	1
		3.3. Kavramsal yanılğı	1
		3.4. Dönem önceleme	1
		3.5. Süreye bağlı okuma	3
3.6. Yazmayı öteleme		10	
4. Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	4.1. Kendi metnini oluşturma	8	
	4.2. Az heceli ve az kelimeli cümlelerden metin oluşturma	1	
	4.3. Veli zararlarından korunma	1	
	4.4. Grup çalışmasına yönelme	1	
	4.5. Öğretimsel ilkeleri kullanma	5	
	4.6. Anlamsal bütünlük oluşturma	5	
	4.7. Metni drama ile tamamlama	3	
	4.8. Kelime hazinesi geliştirme çalışmaları	1	
	4.9. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar	1	
	4.10. Veli toplantısında yöntem açıklama	1	
	4.11. Sadeleştirme	1	

Tablo 6 incelendiğinde metin oluşturma aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. metin oluşturma dönemi temasına bağlı olarak veliden kaynaklanan sorunlar, programdan kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak oluşan alt kodlar özdeşleştirme, ayrışmamış kimlik ve karşılaştırma olarak belirlenmiştir.

Özdeşleştirme alt kodunda öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını, velilerinin kendi başarısı gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Veliler akademik olarak bekledikleri başarıyı sağlayamayan çocukları karşısında düş kırıklığı yaşayarak, kendilerine olan saygılarını da yitirebilmektedirler. Ö10: “Veliler içsel

*davranıyorlar. Çocukları başarılı olduğu zaman istediği hızda okuyorsa, okumaya en önce geçtiyse övünerek bundan diğer velilere bahsediyorlar, Sürekli başarıyı duymak için okula geliyorlar ama başarısız olunca 'Benim çocuğum nasıl başarısız olabilir?' diyorlar. Her alanda her zaman başarılı olamayabileceğini anlatıyoruz ama başarısız olduğu zaman öğrenci veli okula da gelmek istemiyor, kendisini suçluyor, kişiselleştiriyor.”* diyerek özdeşleştirmeyi örneklendirmiştir.

Ayrışmamış kimlik alt kodunda öğretmenler öğrencilerin elde ettikleri başarılarla kendisi elde etmiş gibi övündüklerini belirtmişlerdir. Ö4: *“Veliler arasında konuşurken duyuyorum benim kızım şunu yaptı bunu yaptı diyerek anlatıyor. Hani sanki onun sayesinde birinci oldu. Böyle düşünen veliler çocuğa da baskı yapıyor, çoğu zaman çocuk altından kalkamadığı için eziliyor”* diyerek ayrışmamış kimlik sorununa örnek vermiştir.

Karşılaştırma alt koduna bağlı olarak öğretmenler velilerin bu dönemde çocuklarının okuma hızlarını akranları ile karşılaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler evde süreye bağlı okuma yaptırıldığını ve okuma akıcılığının kıyaslandığını belirtmişlerdir. Ö19: *“Hocam bizim falancanın kızı var o şöyle okuyor ama ben baktım bizim kız böyle okuyor ya da hocam bizim artık dakika da kaç kelime okumamız lazım diye soruları metin döneminde velilerden çok fazla duyuyorum. Okumanın zamanla zaten hızlanacağını benim okuma hızlandırma gibi bir gayretim olmadığını söylüyorum fakat süreye bağlı okuma yaptıran bazı meslektaşlarım var. Özellikle bayan veliler günlerde falan konuşuyor bizim öğretmen okuma yaptırmış bizim kız şu kadar okumuş, eeee sizin öğretmen yaptırmıyor mu? Veli hemen merak ediyor bir bakayım ben de diyor. Oku bakalım kızım/oğlum. Okuma hataları artıyor, okuma da hızlanmıyor.”* Katılımcı öğretmen velilerin okuma hızları arasında akranlar arası karşılaştırma yaptığını bu durumunda okuma hatalarını beraberinde getirdiğini vurgulamıştır.

Metin oluşturma temasına bağlı olarak ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de Programdan Kaynaklanan Sorunlardır. Programdan Kaynaklanan Sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise Yanlış uygulamalara açık olması, Dönemsel öncelikle, Dönemsel karmaşa olarak belirlenmiştir.

Yanlış uygulamalara açık olma alt kodunda programda hangi döneme ne zaman geçilmesi gerektiği ile ilgili herhangi bir açıklama olmadığı için öğretmenler

çok erken dönemde metin oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö12: *“İlk grup seslerde metin oluşturma çalışmalarına başlıyoruz. Zaten l sesi ile birlikte cümle oluşuyor. A sesi ile birlikte de cümleleri birleştiriyoruz.”* Katılımcı öğretmen anlam bütünlüğüne dikkat etmeden ilk ses gruplarında metin oluşturma çalışmalarına başladığını bildirmiştir.

Dönemsel önceleme alt kodu kapsamında öğretmenler kelime ve cümle oluşturmaya erken geçildiğini, hece ve kelime oluşturma aşamalarında uzmanlaşmadan sonraki aşamaya geçmenin sorunları da beraberinde getirdiğini bildirmişlerdir. Ö11: *“Metin oluşturma aşamasında artık çözümlene ile ilgili sorunların halledilmiş olması gerekiyor ki anlamaya odaklanabilelim. Ancak ilk okuma yazma süreci hızlı tamamlansın diye acele edildiği takdirde hatalı ve yavaş okumalarla karşılaşabiliyoruz”* diyerek bu aşamalarda acele edilmemesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Dönemsel karmaşa alt koduna bağlı olarak öğretmenler, hece oluşturma aşamasında kelime, kelime aşamasında da cümle oluşturma çalışmaları yapıldığını bildirmişlerdir. Ö9: *“Bazen bunu kendim de yapıyorum. Öğrenciler hece oluşturma işini tamamen kapmış diye düşünüp hemen kelime oluşturmaya çalışıyorum. Zorlananları da süreç içerisinde düzeltmeye çalışıyorum”* diyerek çalışmalarda hızlı ilerlemek adına bunu yaptıklarını anlatmıştır.

Metin oluşturma temasına bağlı olarak ortaya çıkan kodlardan birisi de öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise metodolojik hatalar, sorumluktan kaçma, kavramsal yanılğı, dönem önceleme, süreye bağlı okuma ve yazmayı öteleme olarak belirlenmiştir.

Metodolojik hatalar alt kodunda öğretmenler kurdukları cümlelerin az kelimeli cümlelerle başlamasına dikkat etmediklerini, anlam bütünlüğü olmayan metinler kullandıklarını ve öğrenci dilin fonolojik yapısını kavramadan metni kavrama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö13: *“Birinci grup seslerde cümleyi kavradıktan sonra alt alta cümleler yazarak metin oluştuyorum. Öğrencilere metnin farklı bir yapı olduğunu kavratmak için sorular soruyorum. İşte mesela ilk metinlerimizden birisi*



*Al Ali al.*

*İki lale al.*

*Ela elekle lale al.*

*Ela iki elekle elli lale al.*

*Nail kek al.*

*İki eline al.*

*Annene kek al.*

*Naneli kek al.*

*Annen ile al.*

*Keke nane ekle.*

*yazmışız deftere.” Öğretmenin oluşturduğu cümlelerde mantık hataları vardır ve metinlerde anlam bütünlüğüne dikkat etmemektedir.*

Metodolojik hatalar alt kodunda cümlelerin az kelimeli cümlelerden çok kelimeli cümlelere, anlam bütünlüğü olmayan metinler kullanmak, çocuk dilin fonolojik yapısını kavramadan metni kavrama çalışmaları yaptırmak

Sorumluluktan kaçma alt kodunda öğretmenler ilk okuma yazma sürecini ilk dönem sonunda tamamlayabilmek için ev ödevi vererek sorumluluğu veliye yüklemektedirler. Katılımcılardan Ö2: *“Eve okuma ve yazma ödevi veriyorum. Geri kalan öğrenciler içinde tekrar çalışmaları çıkartıp veriyorum”* diyerek sorumluluktan kaçtığını belirtmiştir.

Kavramsal yanılğı alt kodunda öğretmenler metin dönemini serbest okumaya geçiş dönemi ile karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler metin dönemi ile ilgili sorulara serbest okuma dönemini düşünerek cevap vermişlerdir. Ö7: *“Metinler Türkçe kitabında. İlk ya da ikinci metindi sanırım beş sayfaydı. Öğrencinin bunu okumasını beklememeli. Uzun olduğu için metinleri kullanamıyorum. Kendim metin çıkarmak zorunda kalıyorum”* Katılımcı öğretmen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri belirterek yaşadığı kavram yanılığını belirtmiştir.

Dönem önceleme alt kodunda öğretmenler birinci grup seslerde öğrencilerin hece, kelime ve cümle kavramlarının anlamını öğrenmeden metin oluşturma çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö15: *“Üçüncü sesten sonra metne geçiyor zaten kitap bizde cümleler yazıp birleştiriyoruz”* diyerek öğrencilerin hece kavramının anlamını öğrenmeden metin bilgisini öğretmeye çalıştığını belirtmiştir.

Süreyle ilgili okuma alt kodunda öğretmenler öğrencilerine yarışma yaptırarak hızlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ö11: *“Süreyle ilgili okuma yapıyorum. Arkadaşları ile yarışınca birinci olmak için çalışıyorlar. Daha hırsla hızlı okuyorlar. Yarıştırmazsam okumaları yavaş kalıyor.”* Katılımcı öğretmen süreyle ilgili okuma yaparak okuma hatalarını da arttırdığına dikkat etmemektedir.

Yazmayı öteleme alt kodu kapsamında öğretmenler genellikle yazmaya göre okumaya daha fazla önem verdiklerini ve zaman ayırdıklarını bunun yazı güzelliği ve yazma hatalarını beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Ö2: *“Açık konuşmak gerekirse genel mantık şu: Okumayı öğrensin de yazma nasıl olsa halledilir. Böyle denilince olmuyor tabii ki. Sonra öğrenci çirkin yazıyor okunmuyor ayrıca hatalı da yazıyor. Bence el yazısına da çok yüklenildi. Eğer yazmaya daha fazla önem verilse el yazısında bu kadar problem de ortaya çıkmayacaktı.”* açıklamasıyla yazma becerisine önem verilmemesi nedeniyle yazma hatalarının ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Metin oluşturma temasına bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlardan bir diğeri de öğretmenlerin çözüm önerileridir. Bu alt koda bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar kendi metnini oluşturma, az heceli ve az kelimeli cümlelerden metin oluşturma, veli zararlarından korunma, grup çalışmasına yönelme, öğretimsel ilkeleri kullanma, anlamsal bütünlük oluşturma, metni drama ile tamamlama, kelime hazinesi geliştirme çalışmaları, özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar, veli toplantısında yöntem açıklama, sadeleştirme olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler metin oluşturma aşamasında hazır metinler kullanmak yerine kelime aşamasında öğrettikleri kelimeler ile anlamlı ve sade metinler yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö1: *“Kendim hikâye şeklinde öğrencilerin okumaya istek duyacağı metinler oluşturuyorum. Metin oluşturmak için 2. Grup sesleri yarılama bekliyorum. Kahramanlarım öğrencilerim oluyor. Bir sonraki hikâyeyi okumak için sabırsızlıkla bekliyorlar”* diyerek kendi oluşturduğu metinlerin okuma

isteğini arttırdığını belirtmiştir. Ö8 ise *“Cümle çalışmalarından itibaren öğrencilerin metinlerini yazmalarına fırsat veriyorum. İlk zamanlar sadece emir cümleleri kullanırlarken başka cümleler yazmaları için onları teşvik ediyorum. Sonuç tek kelime ile mükemmel oluyor. Üst sınıflarda süper kompozisyon yazar, süper hikayeler yazar öğrenciler oluyorlar. Kim bilir belki de geleceğin yazarları olurlar”* diyerek metin oluşturma aşamasında yaratıcı metin yazma çalışmalarını kullandığını belirtmiştir.

Az heceli ve az kelimeli cümlelerden metin oluşturma ile ilgili olarak Ö17: *“Ders kitaplarında sesler arttıkça metinler uzuyor ama öğrenciler henüz metin mantığını kavramamış oluyorlar. Ders kitaplarındaki metinlere geçmeden önce kendim az kelimeli cümleler ile cümle mantığını veriyorum daha sonra da az cümleli metinler yazıyorum. Öğrenciler metinleri okuma konusunda çekingen davranmadıkları zaman da kitaptaki metinleri kullanmaya başlıyorum.”* Katılımcı öğretmen karmaşık metinleri kullanmadan önce az cümleli metinler kullanarak geçiş dönemi geçirdiklerini belirtmiştir.

Veli zararlarından korunma ile ilgili olarak öğretmenler velileri sürece dahil etmediklerini ve ev çalışması yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı Ö8: *“Ev çalışması verdiğim zaman okuma hatalarının arttığını gözlemledim. Okuma hatalarını düzeltmesi daha zor oluyor. Öğrenciler ile ilk ders okuma saati yapıyoruz. Ayrıca güzel okuma ve konuşmaya özendirme için bir maket televizyonumuz var. Her gün kısa haberler hazırlıyorum. Sıra ile haber sunuyorlar. Eskiden haberleri öğrenciler getiriyordu fakat artık izlemelerinin psikolojik olarak uygun olmadığını düşündüğüm için kendim seçiyorum”* diyerek veli zararlarından korunmak için etkinlikleri kendisinin gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Grup çalışmasına yönelme çözüm önerisinde öğretmenler kalabalık sınıflarda bireysel zaman ayırmanın çok zor olduğunu belirterek metin oluşturma çalışmalarında sınıf olarak hikâye tamamlama etkinlikleri, takipli okuma gibi etkinlikleri bu dönemde tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö4: *“Kartona istasyon yöntemiyle hikâye yazıyoruz daha sonra sınıfa asıyorum onları öğrenciler tenefüslerde okuyorlar kendi hikayelerini okumayı çok seviyorlar. Tek tek yazdırırsam hem daha çabuk sıkılacaklar hem de sınıfım kalabalık hepsinin*

*hikayesini asmam mümkün değil.*” Katılımcı öğretmen sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı grup çalışmalarına yöneldiğini belirtmiştir.

Öğretimsel ilkeleri kullanma alt koduna bağlı olarak öğretmenler metin çalışmalarında kolaydan zora doğru sıra izlediklerini belirtmişlerdir. Ö20: *“Metin çalışmalarına kısa cümleli metinlerle başlıyoruz. Sonra cümle sayısını artırıyoruz. Öğrencileri birden zorlamanın gereği yok”* diyerek öğretimsel ilkeleri bu dönemde kullandığını belirtmiştir.

Anlamsal bütünlük oluşturma ile ilgili olarak öğretmenler kendi metinlerini oluştururken cümlelerin birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö9: *“Rastgele cümleler yazmıyorum tutarlı bir bütün şeklinde olmasına özen gösteriyorum. Anlamli olduğu zaman okuduklarını anladıkları için okuma isteği de oluşuyor. Kitapların özellikle ilk metinleri anlamsız bu dönemde metin konusunda beklemede kalıyorum. Anlamsız metinler okutup okuduğunu anlamalarını beklemek bana saçma geliyor. Buna dikkat ettiğimden beri okuduğunu anlama çalışmaları yapmadım. Cümle yazarken sorular soruyorum orada 5NİK yapıyoruz metin dönemine kendileri taşıyorlar”* diyerek anlamsal bütünlük oluşturmaya dikkat ettiğini belirtmiştir.

Metni drama ile tamamlama ile ilgili öğretmenler metinlerin sonunu öğrencilere tahmin ettirdiklerini ve sınıfta canlandırmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Ö6: *“Bir hikâye seçiyorum. Bir yerde kesiyorum ve sonra ne olmuş olabilir diye soruyorum. Gelen cevaplardan yeni bir hikâye sonu oluşuyor ve bunu canlandırmalarını istiyorum.”* Katılımcı öğretmen öykü tamamlama etkinliğini örneklendirmiştir.

Kelime hazinesi geliştirme çalışmaları olarak öğretmenler okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için öğrencilere yeni kelime deneyimleri yaşattıklarını belirtmişlerdir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar hakkında öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için metin döneminde renklendirme yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ö1: *“Harfleri karıştıran öğrenciler için karışan her harfe bir renk verdim. Öğrenci renkleri kendisi seçti, sevdiği renkleri kullandık. O renk kartona harfi yazdım. Yanlış okuduğunda doğrusunu*

*kartondan gösterdim. Metin içerisinde kuru boya ile mümkünse fosforlu kalemle harfleri boyadım.” Öğretmen disleksili bir öğrencisi ile renklendirme metodu ile çalıştığını belirtmiştir.*

Veli toplantısında yöntem açıklama çözüm önerisinde öğretmenler evde metin çalışmalarının nasıl yapılacağı hakkında velilere bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö13: *“Veliler eve verilen metin yazma çalışmalarında metni öğrencinin önüne koyuyorlar ve bunu yaz diyorlar, öğrenci de baka baka yazıyor. Bunun önüne geçmek için velilere doğru çalışma yöntemlerini anlatıyorum. Zaten sürecin başından beri hep veli toplantılarında anlata anlata ev çalışmalarını yaptıkları için bir sıkıntı yaşamadım.”* Katılımcı öğretmen veli zararlarından korunmak adına veli toplantılarında yöntem açıklaması yaptığını belirtmiştir.

Sadeleştirme ile ilgili olarak öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun ve anlaşılması zor cümlelerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Ö14: *“Metinler daha kısa olmalı. Özellikle sesler bittikten sonraki metinler öğrencilerin okuyabileceği gibi değil. Bu yüzden kendim metinleri yeniden yazıyorum. Doğrudan kitaptaki şekliyle okutmaya çalıştığımda öğrenciler okuyamadıkları için başarısızlık yaşıyorlar ve tekrar okumak istemiyorlar. Zaten taze olan istek ve cesaretlerini kırıyorum.”* Katılımcı öğretmen ders kitaplarındaki metinleri kullanabilmek için sadeleştirme yapmak zorunda kaldığını aksi halde öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

#### **4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin serbest okuma aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. İlk okuma yazma öğretiminde serbest okuma aşamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Serbest Okuma Aşaması	1.Öğrenciden	1.1. Ailesel durum	1
	Kaynaklanan	1.2. Bilişsel çarpıtma	1
	Sorunlar		
	2.Araç Gereçlerden	2.1. Okuma metninin uzunluğu	3
	Kaynaklanan		
	Sorunlar		
	3.Öğretmenden	3.1. Araçsal amaç	1
	Kaynaklanan	3.2. Sorumluluğu veliye atma	2
	Sorunlar		
	4.Öğretmenlerin	4.1. Yaratıcı okuma	3
	Çözüm Önerileri	4.2. Yaratıcı yazma	2
		4.3. Okumayı sevdirmeye etkinlikleri	3
		4.4. Sürece şiir ile başlama	3
		4.5. Öğretimsel ilkelere uygunluk	7
		4.6. Gelişimsel özelliklere dikkat etme	5
	4.7. Örnek okuma	2	
	4.8. Drama	3	

Tablo 7 incelendiğinde serbest okuma aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. Metin oluşturma dönemi temasına bağlı olarak öğrenciden kaynaklanan sorunlar, araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin sorunlara yönelik çözüm önerileri kodları oluşmuştur.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ailesel durum ve bilişsel çarpıtmadır.

Ailesel durum alt kodunda öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ebeveyninin kitap okuma durumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ailenin erken çocukluk döneminden itibaren model olduğu öğrencilerin serbest okumaya geçiş dönemi ile birlikte okuma alışkanlığı kazandığını belirtmişlerdir. Ö6: “Çocuğum kitap okumuyor dedikleri zaman önce siz okuyor musunuz diye soruyorum. Ailesi kitap okuyan öğrencim küçüklükten itibaren iç içe olduğu için hem okumaya daha istekli oluyor, kelime hazinesi zengin olduğu için mantığı çabuk kavriyor hem de öğrenciye kitap yetiştiremiyorum.” Öğretmen erken yaşta kitap ile tanışan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecini daha verimli geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Bilişsel çarpıtma alt koduna bağlı yapılan açıklamalarda öğretmenler öğrencilerin dikkat çekmek için yapabildiği becerileri bilmiyorum, yapamıyorum diyerek inkâr ettiğini bildirmişlerdir. Ö4: *“Bazı öğrenciler sadece kendisiyle ilgilenmemi istiyor ya da arkadaşıyla ilgilendiğim için kısıyor. Bu duruma tepki göstermek için okuma görevi verdiğimde bilerek yavaş ya da yanlış okuyor”* diyerek bilişsel çarpıtmaya örnek vermiştir.

Araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kod ise Okuma metinlerinin uzunluğu olarak belirlenmiştir.

Okuma metinlerinin uzunluğu ile ilgili olarak öğretmenler birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin çok sayfalı ve uzun cümleli olmasından dolayı öğrencilerin zor okunduğunu belirtmişlerdir. Okuma yazmayı yeni öğrenen bir öğrenci ilk olarak uzun metinler ile karşılaştığı zaman okumaya karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Ö5: *“Türkçe kitabına hemen geçemiyoruz. İlk iki metin mesela beş sayfalık. Şiirlerle, fabl ile başlasa öğrencileri okumaya teşvik edecek fakat öğrenci daha sayfaları görünce okumak istemiyor. Zaten yeni okumayı öğrendikleri için okurken başını unutupyorlar. Birinci sınıf kitaplarının metinleri biraz daha özenli olmalı diye düşünüyorum.”* Katılımcı öğretmen öğrencilerinde okumaya karşı olumsuz tutum gelişmesini istemediği için uzun metinleri dönem sonuna bıraktığını belirtmiştir.

Serbest okuma dönemi temasına bağlı olarak ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise Araçsal amaç ve Sorumluluğu veliye atma olarak belirlenmiştir.

Araçsal amaç alt koduna bağlı açıklamalarda öğretmenler ders kitaplarına gereğinden fazla odaklanarak kitabı amaç haline getirdiklerinden bahsetmiştir. Ö6: *“Öğretmenlerin yaptığı hatalardan biri kitaba çok bağlı kalmak. Bizim amacımız ders kitabını okumak değil ki okumayı öğretmek. Ben eskiden çok takardım kitabı bitireyim edeyim diye ama artık çocukların okuma seviyesi benim için daha önemli”* açıklamasıyla kitabın amaç haline getirilmesinin yanlış olduğunu vurgulamıştır.

Sorumluluğu veliye atma alt kodunda öğretmenler okuma parçalarını eve ödev olarak verildiğini ve metinle ilgili çalışmaların okulda yapıldığını

belirtmişlerdir. Ö18: *“Sınıf kalabalık olduğunda tek tek okutma şansım olmadığı için metni eve veriyorum okuyup geliyorlar. Sınıfta da çalışmalarını yapıyoruz. Diğer türlü yetişmesi mümkün değil”* açıklamasıyla okuma görevini evde gerçekleştirme nedenini açıklamıştır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı olarak ortaya çıkan alt kodlar ise yaratıcı okuma, yaratıcı yazma, okumayı sevdirmeye etkinlikleri, sürece şiir ile başlama, öğretimsel ilkelere uygunluk, güncel yaşamla ilişkilendirme, gelişimsel özelliklere dikkat etme, örnek okuma, drama olarak belirlenmiştir.

Yaratıcı okuma alt koduna bağlı olarak yapılan açıklamalara göre öğretmenler, okuma etkinliklerinde yaratıcı okuma çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu ve metne odaklanmalarını sağladığını vurgulamışlardır. Ö1: *“Serbest okuma aşamasında mutlaka yaratıcı okuma çalışmasını kullanıyorum. Sizce hikâyede bundan sonra ne olmuş olabilir? Siz olsaydınız ne yapardınız? Gibi sorularla öğrencileri hikâyenin içinde tutuyorum. Eğlenceli dersler geçiyor bu sayede”* diyerek yaratıcı okuma çalışmalarını yaptığını belirtmiştir.

Yaratıcı yazma alt kodu ile ilgili olarak öğretmenler okumanın yanında yazma becerisine de önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcı yazma etkinliğinin çocukların kendilerini ifade etme becerisini geliştirdiğini belirten Ö13: *“Sınıfta öğrencilere soruyorum bugün hangi konu hakkında yazı yazalım diye. Mesela tatil diyorlar. Konuyu birlikte belirliyoruz. Kendi içlerinden geldiği gibi yazıyorlar. İsteyenler arkadaşlarına yazdıklarını okuyor”* diyerek yaratıcı yazma çalışmasına örnek vermiştir.

Okumayı sevdirmeye etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için okuyacakları kitapları öğrencilerin seçmesine izin verdiklerini ve arkadaşları ile kitaplarını paylaşmaya teşvik ettiklerini söylemişlerdir. Öğretmenler Sınıf içi etkinliklerden de öykü tamamlama etkinlikleri, okudukları kitapları istediği yöntemle anlatmaları gibi etkinlikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö1: *“Öğrenci kitabı okuduktan sonra bana ister resim yapıyor ister şiir yazıyor isterse şarkı söylüyor. Kitabı anlatmayı sabırsızlıkla bekliyorlar. Okuyacakları kitapları kendileri seçtiği için zaten isteyerek okuyorlar. Öğrenciler genellikle*



*okuyacakları kitapları seçerken kitabın sadece kapağına bakıyorlar.” Katılımcı öğretmen okuma alışkanlığı kazandırmak için okumayı sevdirmeyi amaçlamıştır.*

Sürece şiir ile başlama ile ilgili olarak öğretmenler kısa kafiyeli dörtlükler ile serbest okumaya geçiş yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin okurken aynı zamanda ezberleyebileceği kulağa melodik gelen şiirleri tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili Ö19: *“Tekermeler, bilmeceler, akrostişler ve şarkı şeklinde şiirler. Serbest okuma aşamasında bunlarla başlıyoruz. Öğrenciler okurken eğlendikleri için ezberliyorlar. Şiir ezberletmeyi okuma hızlandırma çalışması olarak da kullanıyorum. Akşam ezberleyip öğretmenim ben ezberledim diyorlar. Aynı şiir ile tekrar karşılaştıkları zaman kelimeye aşına oldukları için hızlı okuyorlar yani aynı kelimeleri farklı metinlerde görünce de aaa ben bunu biliyorum bu kelime şu diyorlar ve bir bakıyorsunuz akıcı okuma gerçekleşmiş”* diyerek basitten karmaşığa ilkesi doğrultusunda şiirlerden sürece başladığını belirtmiştir.

Öğretimsel ilkelere uygunluk alt koduna bağlı yapılan açıklamalara göre öğretmenler çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak adına işlenecek metinleri belirlerken kolaydan zora, bildikleri kelimelerden oluşan metinlerden yabancı kelimelerin nispeten fazla olduğu metinlere doğru sıra izlediklerini bildirmişlerdir. Ö5: *“Öğrencinin şevkinin kırılmaması için kolay metinlerden başlıyoruz. Kolay okuyup hemen anladığı metinlerden sonra onları yüreklendiriyorum ve yavaş yavaş metin uzunluğunu artırıyorum”* diyerek öğretimsel ilkelere göre süreci yürüttüğünü bildirmiştir.

Gelişimsel özelliklere dikkat etme ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin seviyesine uygun metinler seçtiklerini, metin ve kitapları dağıtırken okuma hızı yavaş olan öğrencilere daha kolay okuyabilecekleri seçenekler sunduklarını belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö10: *“Öğrencim yavaş okuyorsa uzun metin vermiyorum ki hemen sıkılıp kenara atmasın. Sonuçta okudukça okuması hızlanacak ve okumadan nefret etmesini istemiyorum. Yavaş yavaş zorluk derecesini arttırıyorum. Ama kimi öğrenci de var hız konusunda sınıfta ortalama üzerinde onlara kitap seçme özgürlüğünü tanıyorum”* diyerek öğrencilerin gelişimsel özelliklerine dikkat ettiğini belirtmiştir.

Örnek okuma ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumayı öğrenmeleri için okutacakları metinleri

önce kendilerinin okuduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okuyan öğrencileri için de noktalama işaretlerine uygun olarak okumayı özendirdiklerini; ilk zamanlar virgül, nokta gibi duraklama gerektiren işaretlerde hatırlatmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö8: “Doğru okuma alışkanlığı kazandırabilmek için önce kendim okuyorum daha sonra öğrencilerin okumasını istiyorum. Okuma yaptırmadan önce de kurallarına uygun okumayı anlatıyorum en güzel okuyanı sınıf seçiyor ve onu alkışlıyoruz.” Katılımcı öğretmen kurallarına uygun okumaya önem verdiğini bu nedenle de örnek okuma yaparak model olduğunu belirtmiştir.

Drama ile ilgili olarak öğretmenler okuttukları metinleri mümkün olduğu kadar sınıf içerisinde canlandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö1: “Hikayedeki tüm kahramanları dahil ediyoruz. Daha çok öğrenciyi dahil etmek için hikâyede geçen ağacı, kuşu dahil canlandıran bir öğrencim oluyor. Önceleri ağaç ya da kuş olmak hareketsiz durmak saçma geliyordu. Onlar olmazsa hikâyenin tamamlanamayacağını ve onların da önemli olduğunu belirttim. Cansız olan konuşmayan nesnelere de artık canlandırmak istiyorlar.” Öğretmen drama çalışmaları yaparak okuma anlama sürecini ilgi çekici bir hale getirdiğini belirtmiştir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Karşılaşılan Diğer Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	1. Programa yönelik öneriler	1.2. Harf grupları gözden geçirilmeli	5
	2. Öğrencilere Yönelik Öneriler	2.1. Özgüven geliştirme	3
		2.2. Kaynaştırma etkinlikleri	2
	3. Metodolojik Öneriler	3.1. Akran eğitimi	3
		3.2. Seviyeye uygun metinler kullanma	5
		3.3. İlgi çekici metinler kullanma	5
		3.4. Örnek okuma yapma	3
		3.5. Bölgesel kelime defteri oluşturma	1
		3.6. Olumlu sınıf iklimi oluşturma	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin karşılaştığı diğer sorunlar ve çözüm önerileri görülmektedir. Karşılaşılan diğer sorunlara yönelik çözüm önerileri temasına bağlı olarak programa yönelik öneriler, öğrencilere yönelik öneriler ve metodolojik öneriler kodları oluşmuştur.

Programa yönelik çözüm önerileri olarak öğretmenler harf gruplarının tekrar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler mevcut ses gruplarında karışan seslerin birbirine çok yakın verilmesinden dolayı öğrencilerin mantığı kavrama da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bireylerde bu sorunu yaşadıklarını bu yüzden de süreçte kendilerini çaresiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ö13: “‘elat’ grubu en iyisiydi. Mevcut ses grubunda ‘k’ sesine geldiğin zaman inanılmaz bir kelime fazlalığı çıkıyor. İlk grupta ‘l,n,m,b,d’ gibi birbirine karışan bir sürü ses birbirine zaten çok yakın. Öğrenciler çok karıştırıyor. Özel eğitim tanısı almış veya şüphesini duyduğumuz öğrencilerde bu haliyle kullanmak işimizi çok zorlaştırıyor. Çoğu öğretmen arkadaşım öğrenciyi sadece destek eğitim odasında aldığı eğitimle sınırlı bırakıyor. Özel öğrenciler için belki farklı bir yöntem olabilir ama tüm öğrenciler de karıştırdığı için ‘elat’ grubuna geri dönülmesi gerektiğini düşünüyorum” diyerek yaşadığı zorluklara örnek vermiştir.

Öğrencilere yönelik öneriler kodunda öğretmenler özgüven geliştirme ve kaynaştırma etkinliklerini belirtmişlerdir.

Özgüven geliştirme ile ilgili olarak öğretmenler okuma konusunda çekingen davranan öğrencileri cesaretlendirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö14: “Öğrenci yavaş okuyorsa arkadaşlarının onu dinlemeyeceğini veya dalga geçeceklerini düşünüyor ve okumak istemiyor. Bu noktada olumlu sınıf iklimi oluşturmak çok önemli. Benim sınıfımda kimse arkadaşı ile dalga geçemez daha ona yardımcı olmaya çalışır.” Katılımcı öğretmen olumlu sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerinin kendini ifade etme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Kaynaştırma etkinlikleri hakkında öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri için ayrı çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Ö20: “Az gören tanılı bir öğrencim vardı. Onlar için ayrı ders kitabı yokmuş ne yazık ki. Ders kitaplarını okuyamıyordu. Her akşam bir sonraki gün derste kullanacağımız metinleri bilgisayarda yazıp onun için büyük puntolu çıkartıyordum. Büyüteç de almıştım

*yardımcı olması için onu da etkinlikler de kullanıyordu.” Katılımcı öğretmen özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisinin derse katılabilmesi için ders materyallerini yeniden düzenlemektedir.*

Öğretmenlerin sunduğu bir diğer çözüm önerisi ise metodjik önerilerdir. Metodjik öneriler olarak akran eğitimi, seviyeye uygun metinler kullanma, ilgi çekici metinler kullanma, örnek okuma yapma, bölgesel kelime defteri oluşturma ve olumlu sınıf iklimi oluşturma belirtilmiştir.

Akran eğitimi hakkında öğretmenler seviye olarak ileri ve geri olan öğrencileri bir grup şeklinde düşünerek ortak çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler akran eğitimi uyguladıkları zaman öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının da olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö18: *“Kitap okumak istemeyen yavaş okuyan bir öğrencim vardı eşli okuma yaptırdım ve kitap okumayı seven arkadaşları ile bir araya getirdim. Dönem sonuna doğru öğrencimin benden kitap isteme sayısı arttı ve öğretmenim okumak çok güzelmiş demeye başladı”* diyerek akran eğitimini kitap okumaya yönelik tutum değiştirme için de kullandığını belirtmiştir.

Seviyeye uygun metinler kullanma hakkında öğretmenler öğrencilerin yaşına ve okuma hızlarına uygun metinler seçerek metinleri kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine göre kullandıklarını belirtmişlerdir. Ö15: *“Öğrencilerin önce kolay okuyabileceği metinler hazırlıyorum veya hazır kullanacaksam önce ben okuyorum yaşlarına uygun mu, psikolojik olarak uygun olmayan bir şey var mı bunlara bakıyorum. Öğrencilerin okuyacağı tüm kitapları da önce kendim okuyorum.”* Katılımcı öğretmen kullanacağı metinlerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını kontrol etmek için kendisi okuyarak analiz etmektedir.

İlgi çekici metinler kullanma hakkında öğretmenler bilgilendirici metinlerin öğrencilerde okuma isteği oluşturmadığını, birinci sınıf için hikayelerin, masalların, fablların daha fazla okuma isteği oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ö19: *“Öğrencileri sıkmayacak metinler olmalı. Birinci sınıfta bilgilendirici metin öğrencilerin ilgisini pek çekmiyor. Hayvanlı hikayeler, bilmeceler, tekerlemeler, diyalog metinleri, öyküler, masallar bunları severek okuyorlar. Kitaplarında buna dikkat edilerek hazırlanması gerekir diye düşünüyorum. Öğrencilerin canlandırabileceği kendisi ile*

*özdeşleştirebileceği metinleri tercih ediyorum.” Katılımcı öğretmen öğrencilerin ilgisini çeken metinlere öncelik verilmesi gerektiğini düşünmektedir.*

Örnek okuma yapma çözüm önerisinde öğretmenler noktalama işaretleri, vurgu ve tonlama gibi becerileri öğretmek adına önce metinleri kendilerinin okuduğunu daha sonra ise öğrencilere okuma yaptırıp hataları düzelttiklerini belirtmişlerdir. Ö1: *“Metni önce ben okuyorum daha sonra tüm sınıfa okutuyorum. İstediğim okuma güzelliği seviyesine gelene kadar tüm öğrencilere kısa kısa metinler veririm, şiirler veririm ve tek tek mutlaka herkese okuturum. İçlerinden en güzel okuyanı seçeriz sınıfça bu onları motive ediyor. Daha güzel okumak için daha dikkatli okumaya başlıyorlar. Bu şekilde örnek olduktan sonra nokta işaretinde virgülden durmayan öğrencim kalmıyor.”* Katılımcı öğretmen örnek okuma yaparak doğru okuma becerisini kazandırmayı amaçlamıştır.

Bölgesel kelime defteri oluşturma ile ilgili olarak öğretmenler kelime öğretiminin öğrencinin yaşadığı çevreye göre düzenlenmesi gerektiğini, öğrencinin yaşadığı çevrede yaygın olarak kullanılan kelimelerin de öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ö1: *“Konya’da, Trabzon’da yaşayan ile Uşak’ta yaşayan öğrencilerin bildikleri kelimeler, kelime hazineleri tabii ki farklı. Öğretmenin öğretim yaparken bunu göz önüne alması lazım. Örneğin ‘civciv’ kelimesi bir yerde ‘cırık’ bir yerde ‘büllü’ bir yerde ‘buli’. Öğrenci için anlamsız mı hayır çevresinde var mı var. O zaman bu kelime öğretilir. Çalıştığım yöreye özgü kelime defterim var. Mesleğe başladığım ilk yıllardan beri yapıyorum.”* Katılımcı öğretmen öğrencilerin yaşadığı yere göre kelime öğretimi yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Olumlu sınıf iklimi oluşturma ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin birbirine saygı duydukları, birbirinin eksik öğrenmelerini gidermeye yardım ettikleri bir sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konu hakkında Ö17: *“Öğrencilerin hepsinin birisi bilemediği zaman üzülmesi ona yardım etmesi lazım, kaynaştırma öğrencisi varsa ona öcü gibi bakmaması lazım. Ben sınıfıma hepimiz kardeşsiniz diyorum”* diyerek olumlu sınıf iklimini örneklendirmiştir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi hazırlık döneminde karşılaştığı süreci olumsuz etkileyen sorunlardan birisi de okul öncesi dönemden gelen yanlış uygulamalar ve yanlış algılamalar olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde bazı anasınıfı öğretmenleri ve özellikle özel kurumlarda görev yapan anasınıfı öğretmenleri ilk okuma yazmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmektedir. Bu etkinlikler öğrencinin ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. İlk okuma sürecinde de sınıf öğretmenin süreci yönetememesi öğrencide motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu durum da öğrenci ilerleyen süreçte akademik başarısızlığa dönüşebilmektedir. Başar (2013) çalışmasında okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisinin motivasyon düşüklüğü olduğunu tespit etmiştir. Bektaş (2013), okumayı öğrenerek okula başlayan çocukların derste sıkıldıklarını ve dikkatlerini farklı uğraşlara kaydırabildiklerini ortaya koymuştur. Eminoğlu ve Tanrıkulu (2018) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmiş olduğunu ancak derste sıkıldıklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmenler ilk okuma yazma hazırlık döneminde öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim sürecinde kalem tutma, öz bakım, büyük ve küçük kas gelişimi gibi önemli beceriler gelişmektedir. Okul öncesi eğitim almadan okula başlayan çocukların ilk okuma yazma öğretiminde sorunlar yaşadığı yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur (Alyıldız, 2011; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016; Göçmen, 2012; Öz, 2009).

Hazırlık döneminde öğretmenlerin karşılaştıkları diğer bir sorun ise veli baskısıdır. Babayiğit ve Erkuş'un (2017) çalışmasında öğretmenler velilerin baskısıyla karşı karşıya kaldıklarını ve bu durumun onları rahatsız ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Atmaca ve Öntaş (2014), bunun sonucunda öğretmenlerde

motivasyon düşüklüğü, velilerden kaçınma ve meslekten soğuma gibi davranışların geliştiğini ortaya koymuştur.

Doyma ulaşma öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları diğer bir sorundur. Öğretmenler ailelerin çocuklarının her istediklerini yaptıkları için çocukların okula karşı motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Birçok yönden donanımlı olarak okula başlayan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının da değişmesi ile öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler de değişmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarına cevap verememe okula ve öğrenmeye karşı isteksizlik oluşturmaktadır. Bu durum doğrudan motivasyon düşüklüğüne de neden olmaktadır.

Okul öncesi dönemden gelen bir başka sorun kalem tutuşundan kaynaklanan uygulama yanlışlarıdır. Okul öncesi dönemde anasınıfı öğretmenlerinin, öğrencilerin elbisesi kirlenmemesi için dirseği kaldırarak boyama yaptırması, öğrencilerin boyama kalem tutuş biçimine dikkat etmemesi ilk okuma yazma sürecinde hazırlık dönemine yansıyan önemli sorunlardan birisi olarak görülebilir. Başar (2013) çalışmasında anasınıfındaki yanlış kalem tutma yanlışlarının ilk okuma yazma uygulamalarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yanlış kalem tutmaya alışmış öğrenci doğru kalem tutmaya ve yazmaya yönelik direnç gösterebilmektedir. Bu direnç o öğrenci için hazırlık döneminin uzamasına ve olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul öncesi dönemde öğrendikleri yanlış kalem tutuş şeklinin düzeltilmesinin zor olduğunu göstermektedir (Bektaş; 2013; Öz, 2009; Öztürk ve Ertem, 2017). Duran ve Akyol (2010) da yetersiz kalem eğitimi ve yanlış kalem tutmanın yazı öğretim sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi dönemde sıraların olmaması, sıralarda oturmaya yönelik bir düzenin olmaması, etkinlik ve oyun temelli olması, beslenme saati gibi durumların olmaması nedeniyle öğrenciler ilkokul birinci sınıfa başladığında bu etkinlikleri istemektedir. Bu nedenle ilk okuma yazma sürecine ve öğretmene tepkisel davranabilmektedir. Araştırmacı da iki defa birinci sınıfta görev almıştır. Araştırmacı da anasınıfından gelen bu isteklerle karşılaşmıştır. İsteklerinin kabul olmadığını gören bazı öğrencilerin ilk okuma yazmaya ve araştırmacıya yönelik tepkisel davranış ve direnciyle karşılaşmıştır.

Hazırlık döneminde öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı sorunlardan diğeri öğrenciden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenler gelişim yetersizliği sorunuyla okula başlayan öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarına hazır olmadığını ve bu öğrencilerle çalışmaları yürütmede zorlandıklarını bildirmişlerdir. Özellikle 60-66 aylık çocuklarda bu durumun gözlemlendiğini vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalarda 60-66 aylık öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor anlarda yetersizlik yaşadıkları için ilk okuma ve yazma çalışmalarında zorlandıkları, okulun fiziki şartlarına uyum sağlayamadıkları ve farklı yaş grubundan öğrencilerin sınıfta bir arada olmasının süreci zorlaştırdığı sonuçları ortaya çıkmıştır (Başar, 2013; Bayat, 2015; Demir ve Üstün, 2018; Duran, 2013; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Öztürk ve Uysal, 2013; Sağlam ve Besen, 2015).

Öğretmenler öğrencilerin okula uyum düzeylerinin hazırlık döneminde ilk okuma yazma çalışmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde çocukların yaşları ve okul öncesi eğitim alma durumlarının okula uyum düzeylerini etkileyen faktörler olarak öne çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar çocukların yaşı büyüdükçe okula uyum düzeylerinin arttığını ve okul öncesi eğitim almış çocukların almayanlara göre okula daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir (Doğan, Kelleci, Sabancıoğulları ve Aydın, 2008; Esaspehlivan, 2006; Küçük, Dolu ve Erdoğan, 2009; Yeşil, 2008; Yoleri ve Tanış, 2014). Bu çalışmalar okul öncesi eğitimin önemini bir kez daha göstermektedir.

Hazırlık döneminden gelip ilk okuma yazma dönemini olumsuz etkileyen bir başka sorun veliden kaynaklanan sorundur. Bu dönemde öğrenci velileri öğrencilerini idealleştirilmiş kimliğe büründürerek, nesnelere kendileştirerek öğrencisinin başarılı olmasını düşünerek öğrencinin etkinliklerini kendisi gerçekleştirmeye çalıştığı belirlenmiştir. Veli, öğrenci etkinliklerini kendi öğrendiği sisteme göre yapmaya çalışmaktadır. Öğrencinin bilişsel motor becerilerinin gelişimi de olumsuz etkilenebilmektedir. Veli çocuk başarılı olunca kendisi başarılı olacakmış gibi veya en iyi en başarılı öğrencinin kendi çocuğu olacağını düşünerek öğrencinin etkinliklerini yapmaya çalışmaktadır. Veli, öğrencinin bir çocuk olduğunu unutup, gelişimsel özellikleri yok sayarak, bir yetişkinmiş gibi çocuğundan üst düzey beklentilere girmesi de bu dönemde yapılan bir başka sorundur. Velinin yanlış



algılamasının ilk okuma yazma sürecinin hazırlık dönemini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin hazırlık döneminde yaptığı yanlış uygulamalar hazırlık dönemini olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenler öğrencinin bilişsel, fiziksel, motor gelişimini yok sayarak çok fazla ödev vermesi dönemdeki sıkıntılardan birisidir. Öğretmenleri iyi öğretmen rolü oynamaya çalışması çok ödev verme yanlışını ortaya çıkarabilmektedir. Öğretmenler dönemsel gelişimi unutarak dönemsel atlama yaparak bir başka hata yapmaktadır. Hazırlık dönemini yok sayarak doğrudan ses verme, hece oluşturma, kelime ve cümle yöntemine geçebilmektedir. Hazırlık dönemini yeterince uygun geçiremeyen öğrenci için ilk okuma yazma süreci ve akademik yaşantısı sıkıntılı geçmektedir. Dönemsel atlamanın ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenleri hazırlık döneminin sağlıklı geçmesi ve ortaya çıkan sorunları en çok fiziksel hazırlık yaparak giderdiği belirlenmiştir. Öğretmenler bu konuda cıvata sıkma, direksiyon çevirme, musluk açma kapama, daldan elma koparma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtirken farklı bir etkinlik olarak lastik takma etkinliği gerçekleştirmektedir. Kalem öğrencinin eline lastik ile tuturmaya çalışmaktadır. Öğretmenler fiziksel etkinlikler yoluyla ince motor becerileri geliştirmeye çalışmaktadır. Fiziksel etkinliklerin motor beceriler üzerinde etkili olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında dikkat çekici olarak öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine duyuşsal olarak hazırlayıcı etkinliklerden bahsetmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde fiziksel etkinliklerin önemini farkında oldukları ancak duyuşsal özelliklere dair farkındalıklarının yeterince gelişmemiş olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencilerin harfleri yazma ve kalem tutma becerilerinin gelişmesi için tekrar çalışmalarını yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu dönem tekrar çalışmalarını bireysel tekrar ve sınıf ile toplu tekrar şeklinde yapmaktadır. Öğretmenler çok kalabalık sınıflarda sınıf içi tekrar yaparken bireysel tekrar için ev ödevlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Ev ödevlerinin öğrenci tarafından düzenli yapılmadığı durumlarda öğrenciler arasında farklar oluşabildiği için alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler toplu tekrar çalışmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme

stillere göre ders kitaplarında yer almayan etkinliklere de yer verdiklerini, öğrenciyi birebir sürece katacak etkinlikler bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenmeyi zenginleştirmeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin öğrenme stiline yönelik etkinlik geliştirmesinin beyin temelli öğrenmeyi esas aldığı görülebilir. Buna bağlı olarak bireysel çalışma yaptığını belirten öğretmenler, gelişimi yavaş olan öğrencilerle birebir çalışma yapmaktadır. Öğrencinin özelliklerine göre bireysel çalışmaya yönelebilmektedir. Okul öncesi dönemden gelen sorunların ilk okuma yazma sürecinde hazırlık aşamasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sesi hissetme ve tanıma döneminde öğrenciden kaynaklı sorunlardan öğretmenlerin en fazla dile getirdiği iki sorundan birisi sesbilgisel farkındalık yetersizlikleridir Sesbilgisel farkındalık becerisinde yetersizlik yaşayan öğrencilerin sesi hissettirme ve tanıma aşamasında çok zorlandıklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerde öğrenme güçlüğü vb. durumlar nedeniyle sesbilgisel farkındalık yetersizliği meydana gelmektedir. Özellikle disleksili öğrencilerin görsel ve işitsel algıdan kaynaklı yetersizliği nedeniyle sesbilgisel farkındalıkları geç oluşabilmektedir. Sesbilgisel yetersizliği öğrencinin sesi algılamasını ve tanımasını engelleyebilmektedir. Sesbilgisel farkındalık hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde okumanın en erken yordayıcılarından biri olduğu ve sesbilgisel farkındalık düzeyi yüksek öğrencilerin okumada daha başarılı oldukları görülmektedir (Catts ve diğ., 2015; Ehri ve diğ., 2011; Güldenoğlu ve diğ., 2016; Kjeldsen ve diğ., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Parrila ve diğ., 2009; Perfetti, Beck, Bells & Hughes, 1987; Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Vellutino & Scanlon, 1987; Yopp, 1988; Young-Suk, Richard ve Danielle, 2012). Gottwald (2014) çalışmasında söz diziminin disleksili öğrencilerin eğitiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Söz dizimi için sesbilgisel farkındalığının oluşması gerekmektedir. Saraç (2014) çalışmasında disleksinin her beş öğrenciden birinde görülen bir sorun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin frekansı en yüksek sorunlardan birisi olarak sesbilgisel farkındalığı yetersizliğini dile getirmesi bu nedenle olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle nasıl çalışacaklarını, hangi alanlarda yetersizlik yaşadıklarını, zayıf ve

güçlü yanlarını belirleme konularında kendilerini yetersiz hissettiklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin yeterliliklerinin incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ve öğrenme güçlüğüne alt boyutları hakkında kavram yanılgılarına sahip oldukları, öğrenme güçlüğü tanımlarının oldukça yüzeysel olduğu ve çok azının öğrenme güçlüğüne tanımlarken güçlük yaşanan alanlara vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır (Başar ve Göncü, 2018; Fırat ve Koçak, 2018). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporuna (2010) göre öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere neler yapılacağı konusunda en fazla eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü, otizm, hiperaktivite, görme ve işitme yetersizliği gibi durumlarda sesi hissetme ve tanıma döneminde sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Sesi hissetme ve tanıma döneminde ortaya çıkan sorunlardan birisi de yerel ağız kullanımından kaynaklanan sorundur. Bazı varlıkların isimleri farklı bölgelerde farklı söylenince öğrencilerin sesi farklı algılamasına neden olabilmektedir. Yerel ağız ile okuma yazmanın okuma ve yazma hataları arasında olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Başar, Batur ve Karasu, 2014; Başar, 2013). Yerel ağız sesi hissetme ve tanıma döneminden sonra da sesli okuma ve yazmayı da etkileyen bir sorundur.

Sesi hissetme ve tanıma döneminde ortaya çıkan sorunlardan birisi de sınıf içindeki etnik farklılıklardır. Bu konu ülkemize yaşanan mülteci göçlerinin son yıllarda artış göstermesi nedeniyle giderek önemini artırmaktadır. Bu nedenle konu hakkında yapılan araştırma sayısının son yıllarda artış gösterdiği gözlenmektedir (Börü ve Boyacı, 2016; Duruel, 2016; Erdem, 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Özer Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Taneri ve Tangülü, 2017). Sınıf içerisinde farklı etnik grupların çok olmasının ilk okuma yazma sürecini yavaşlattığı belirlenmiştir. Genellikle mülteci statüsünde olan öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı sorunlardır. Mülteci öğrenciler Türkçe bilseler bile ilk okuma yazma sürecinde kendi dil mantıklarına göre düşünmektedir. Verilen ses hece ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için ek çalışma olarak Türkçe de öğretmeye çalışmaktadır. Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ilk okuma yazma sürecinin olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Sınıflarında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunları ve öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan Erdem (2017), öğretim sürecinde temel

sorunun dil olduğunu, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim içeriğini düzenleyemedikleri bulgularına ulaşmıştır. Güngör ve Şenel (2018), Eskişehir’deki ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre yabancı öğrencilerin arkadaşlarını ve öğretmenlerini anlamadıklarını, iletişim kuramadıkları için derslere katılmadıklarını ve bu bağlamda daha düşük akademik başarıya sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemde yapılan ilk okuma yazma çalışmalarının ilk okuma yazma çalışmalarına etkisine dikkat çekmiş ve sessiz harfleri seslendirerek vermenin neden olduğu yanlış öğrenmelerin bu aşamadaki öğretime ket vurduğunu belirtmişlerdir. Yine okul öncesi dönemde yanlış kalem tutma alışkanlıklarının kalıcı olabildiğini öğrencinin hatasını alışkanlığından dolayı düzeltmeye direnebildiğini bildirmişlerdir. Başar (2013) çalışmasında okul öncesi dönemde okuma yazma faaliyetlerinin ilkokul birinci sınıfta öğrencileri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yazım hataları bu dönemde ortaya çıkan bir başka sorundur. Öğrencilerin harfi yazma şekline ve yönüne dikkat etmezse düzeltilmesinin daha da zor olduğunu özellikle ‘e,a,b ve d’ seslerinde yazım yönlerinin öğrenciler tarafından sıkça karıştırıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu durum öğrenme gücünün alt boyutlarından birisidir. Öğrenci harfleri yanlış yazar, oran orantı yoktur (MEGEP, 2014). Öğrencilerin yanlış yazımlarının disgrafi sorunu yaşamalarından kaynaklanabilir. Taşkın, Katrancı ve Uygun (2014) çalışmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, okul öncesinde çocukların kalemle çok fazla karşılaşmasının ve erken okuma yazma öğrenmesinin ilk okuma yazma öğretimini olumsuz etkilediğini ve yanlış yazma, okuldan sıkılma, bıkmama, gerileme gibi sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Taşkın, Sak ve Şahin Sak’ın (2015) yaptıkları çalışmada da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemde okuma yazma öğretilmesi ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar da bu çalışmayla tutarlıdır. Çalışmaya katılan

öğretmenlerin yarıdan fazlası okul öncesi dönemde okuma yazma öğretilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler arasındaki gelişim farklılıklarının ilk okuma yazma sürecini etkilediğini, gelişim olarak geri olan öğrencinin süreci de geride tamamladığı veya eksik tamamladığı belirlenmiştir. Özellikle 60-66 ay yaş aralığındaki öğrencilerin alınmasıyla bu sorun biraz daha belirginleşmiştir. 84 aylık öğrenci ile 60 aylık öğrencinin aynı sınıfta bulunması bu sorunu ortaya çıkarabilmektedir (Başar, 2013; Demir ve Ersöz, 2016; Duran, 2013).

Öğrencilerin klavye kullanımına bağlı olarak sosyal medyayı erken yaşta kullanabilmek ve tablet, bilgisayar oyunlarını oynayabilmek için harfleri daha okula başlamadan görsel olarak ezberlemeleri süreçte ortaya çıkan sorunlardan birisidir. Klavyeye alışan öğrenci yazmak istememektedir ve sesleri klavyede gördüğü şekilde kodlamaya çalışmaktadır. Bu durumda öğrencide okuma yazmada isteksizlik ortaya çıkarabilmektedir (Başar, 2013). Eminoğlu ve Tanrıkulu (2018) yaptıkları çalışmada okumayı bilgisayardan öğrenen çocukların klavyede yazma eyleminin daha kolay gerçekleştiği için kalem tutarak yazmada sorun yaşadıklarını, isteksiz davrandıklarını, kalem tutmada yetersiz kaldıklarını ve kalemi yanlış tuttıklarını tespit etmişlerdir. Bay'ın (2009) yaptığı çalışmada ise bilgisayar kullanmayan öğrencilerin bakarak yazma, söyleneni yazma ve metinden anladığını yazma hızlarının bilgisayar kullanan öğrencilere göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Harflerin yazılış biçimi, yazı temizliği ve sestem yazabilme becerilerinin ise bilgisayar kullanan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığını saptamıştır.

Öğretmenlerin veliden kaynaklı sorunlar arasında sıklıkla vurguladıkları sorunlar arasında olan metodolojik çatışma ilk okuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir. Velilerin kendi öğrendikleri yöntemlere göre evde destek sağladıklarını, kendi öğrendikleri yöntemlere göre öğretim yapmaya çalışarak çocuklarda kavram karmaşası oluşturduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında veliden kaynaklanan sorunlar da yer almaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Demir ve Ersöz, 2016; Çetin, 2010; Göçmen, 2012). Babayiğit ve Erkuş (2017), öğrenci velilerinin evde harflerin adını öğretmeye çalıştıklarını ve okuma yazmaya geçişte aceleci davrandıklarını ortaya koymuştur. Velinin idealleştirilmiş kimlik algısı, başarı

beklentisi, iyi anne baba olma kaygısı bu hatalara neden olabilmektedir. Bu kaygıyla birlikte veli öğrencinin etkinliklerini de gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Velilerin iki türlü yansıtma davranışında bulduklarını belirlenmiştir. İlk olarak velilerin öğrenci sorunlarını (artikülasyon, kekemelik, özel öğrenme güçlükleri vb.) kabul etmeyerek kendi çocuklarında değil de diğer öğrencilerde varmış gibi davranmaktadır. İkinci olarak öğrenci başarısızlıkları durumunda öğretmenin iyi olmadığı şeklinde suçlamalarda buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler iki tür yansıtma davranışı ile de sık karşılaşmaktadır. Velinin kabullenme sürecini tamamlayamamış olması nedeniyle öğretmenler velileri ikna etmekte en çok zorlanabilmektedir.

Programdan kaynaklanan sorunlara bağlı olarak ses grupları, açık hece ve kapalı hece olarak belirlenmiştir. Programın kapalı hece mantığıyla yürütülmesi öğrencilerin kavramak yerine ezberlediği tespit edilmiştir. Türk Dil Kurumu Kılavuzunda “Türkçede ünsüz harfler kendinden sonra gelen ünlü harfle birleşerek kelime oluşturur” denilmektedir. Türkçenin yapısının açık heceye uygun olduğu görülmektedir. Kapalı hece mantığıyla ünsüz sesler tanıtılırken sese farklı anlamlar yüklenmektedir. Başar vd., (2015) çalışmalarında ilk okuma yazma sürecinde açık hece ile ilk okuma yazma yürütülmesi sonucuna ulaşmışlardır. Yine Başar vd. (2016) çalışmasında seslerin veriliş biçiminin ilerleyen süreçte sesli okuma ve yazma hatalarına neden olabildiği tespit edilmiştir. Mevcut programda l-n gibi karışan sesler aynı grupta yer almaktadır. Sesler çok yakın verildiği için de öğrencilerin sıkça karıştırdığını ve okuma yazma sürecinde paniğe neden olabilmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bu sıralamanın uygun olmadığını, herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin de öğrenme güçlüğü varmış gibi algılanmasına sebep olabildiği belirlenmiştir. Öğretmenler de kod kapsamında en çok bu soruna vurgu yapmıştır. Özcan ve Yıldız (2018) yaptıkları çalışmada ortaya çıkan bulgular araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler özellikle b ve d harflerinin birbirine çok yakın verildiği için öğretim sürecinde öğrenciler tarafından karıştırıldığını ve harf gruplarının değişmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin sesin fonolojik bir yapı olduğunun farkında olmamaları harf olarak kavratmaya çalıştıkları görülmüştür. Sesi hissettirme döneminde öğretmenlerin açıklamaları arasında bulunan “ ‘kkk’ harfi diyor veya ‘le’ diyor” gibi söylemleri ses-harf kavramlarını karıştırdıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilere sesi farklı şekillerde yansıtmasına ve öğrencilerin sesi

fonolojik yapıdan farklı anlamalarına neden olabilmektedir. Martins ve Begoney (2006) çalışmasında ilk sınıfta dilin fonolojik yapısının kavratılmasının esas olduğunu belirtmiştir. Sesi ‘kıhh’ diye öğrenen öğrenci yazmada ‘k’ harfinden sonra ‘ı’ harfini yazmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler Ses Esaslı Cümle Yönteminin yapısına aykırı olarak hece tablosu ezberletme, çok fazla ödev verme, anlamsız hece ve kelime üretme, yöntemi alfabe yöntemi gibi verme yanlışları yapmaktadır. Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde metodolojik hatalar yaptığı bu hataların öğrencilerin ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sesi hissetme ve tanıma döneminde öğretmenlerin çözüm önerileri olarak tekrar çalışmaları, güncel yaşamdan örnek verme, etkinlik çeşitliliği, çoklu duyuya hitap etme, bireysel ilgi, tıbbi yönlendirme, ses vurgusu, kodlama, süreç yönetimi, toplu etkinlik, veli eğitimi, yazım yönü, öğrenme stiline uygunluk ve çizgisiz defterle başlama etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler kavramada zorlanılan sesi çok tekrar ettirerek sorunu çözmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin en fazla gerçekleştirdiği uygulama da tekrar uygulamasıdır. Öğretmenler özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için çoklu duyuya hitap etmeye çalışmaktadır. Öğrenme güçlüğü görsel ve işitsel algıdan kaynaklanan yetersizlikten kaynaklanmaktadır APA (2013). Görsel ve işitsel olarak kavrayamayan öğrenci dokunma ile sesi kavrayabilmektedir. Öğretmenler özellikle soyut olduklarını düşündükleri sesleri günlük hayatta nerede kullandıklarını örneklendirerek somutlaştırma etkinliği gerçekleştirmektedir. Özellikle ünsüz seslerin öğrenciler için soyut kaldığını güncel yaşamdan örnek vermenin öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler somut işlemler döneminde olduğu için yapılan etkinliklerin de somutlaştırmaya yönelik olması öğrencilerin algılama ve kolaylaştırmasını sağlayacaktır. Öğrenmede, öğrencilerin duyu organlarına ne kadar çok hitap edilirse, öğrenme de o derece etkili olmaktadır (Dursunoğlu, 2010). Öğretmenler teknolojik gölgelemeye çözüm olarak kitaptaki etkinlikler ile sınırlı kalmayarak kalıcılığı arttırmak ve ilgi çekmek için gerek bahçe etkinlikleri gerek oyunlar gerek kendileri çalışma hazırlayarak öğretim sürecini zenginleştirmektedir. Öğretmenler öğrencileri hazırlık döneminde iyi gözlemleyerek öğrencilerin öğrenme stillerine göre etkinlikleri belirlemeye çalışmaktadır. Öğretmenler ilk okuma yazma sürecinde akranlarından geri kalan öğrenciler ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle

bireysel olarak ilgilendiklerini, bunun için genellikle serbest etkinlikler, beden eğitimi ve oyun, resim, müzik gibi dersleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, duyuşal kaybı olan (görme, işitme güçlüğü gibi) öğrencileri sağlık kuruluşlarına yönlendirmektedir. Aile tarafından sorun olarak görülen bu durumlar öğretmen tarafından fark edilebilir. Absans nöbeti, öğrenme güçlüğü görme kaybı, işitme kaybı gibi durumlar öğretmenlerin dikkati ile ortaya konulabilir. Öğretmenler okuma yazma öğretimini bir süreç olarak görmektedir. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma döneminden itibaren sakince yürütülmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler sürecin başında yaşanan herhangi bir aksaklığın giderilmeden ilerlemeleri durumda ilerleyen aşamalarda tıkanacaklarını bildikleri için başta yavaş gitmeyi tercih ettiklerini, seslerin oturduğunu düşündükleri zaman bir sonraki sese geçtiklerini ve sık sık tekrar yapmaktadır. Öğretmenler sınıf olarak katılabilecekleri etkinlikleri tercih etmektedir. Tekrar çalışmalarını da sınıf olarak yapmaktadır. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma döneminde veliden kaynaklı metodolojik hataların etkisinden korunmak için velileri bilgilendirme toplantıları yapıları yaparak süreci yürütmeye çalışmaktadır. Öğretmenler yazma hatalarını engellemek ve okul öncesi dönemden gelen yazma hatalarını düzeltmek için yazım yönünü somutlaştırarak anlatmayı tercih etmektedir.

Oran-orantı sorununu çözüm olarak öğretmenler çizgisiz defter ile başlamayı tercih etmektedir. Öğretmenler öğrencilerin küçük kas gelişimleri tamamlanmadığı için sınırlı alana yazmaktansa kas gelişimleri adına çizgisiz deftere yazmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler sürecin başında sesleri büyük yazarken zamanla hedefe uygun yazabilmektedir. Öğrencilere yazım serbestisi sağlamaya çalışmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin hece mantığını kavrayamadıklarını, birleştirme yapamadıklarını; sesleri ayrı ayrı düşünmeye devam ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenci hece oluşturamamakta ve kelimeleri harf harf okumaya çalışmaktadır. Bu okuma biçimi nedeniyle öğrencilerin hece oluşturmada sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Veliden kaynaklanan sorunlar olarak hece tablosu ezberletme, sesi hece gibi tanıtmaya, öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme, kuşak çatışma ve materyal baskısı olarak belirlenmiştir. Veli Ses Esaslı Cümle Yöntemini anlayamamış veliler hece



tablosu ezberleterek ilk okuma yazma dönemini tamamlamaya çalışmaktadır. Hece tablosu ezberletme yapılandırmacı öğrenmenin felsefesine uygun olmadığı için öğrencilerde hece hece okuma çalışması, heceleyerek okuma yanışı olarak ortaya çıkmaktadır. Velilerin evde çocuklarına hece tablosu ezberlettirmeleri nedeniyle kavramanın gerçekleşmediği belirlenmiştir. Velilerin sesi harf gibi öğretilmelerinden dolayı öğrencilerde hece düşürme hataları ortaya çıkmaktadır. Başar vd. (2016) çalışmasında velilerin ses-harf farkını ayırt edemediği için harf öğretir gibi ses ve hece öğrettiğini ortaya koymuştur.

Veliden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı olarak öğretmenlerin ikinci olarak en fazla dile getirdiği sorun öğrenci etkinliklerinin veli tarafından gerçekleştirilmesidir. Sesi hissetme ve tanıma döneminde de belirtilen bu sorunun hece oluşturma aşamasında de devam ettiği görülmektedir. Veliler hece döneminde de özellikle yazma etkinliklerini öğrencilerin yükünü hafifletmek adına yapmaktadırlar. Veliler bazen öğretmenlerin çok ödev vermesinden kaynaklı olarak çocuğunun ödevlerini yetiştirme adına da bu yanışı yapabildiği görülmüştür. Kuşak çatışması özellikle aile büyüklerinin baktığı çocuklarda veya anne-baba ile çocuk arasındaki yaş farkının çok fazla olduğu durumlarda iki tarafın birbirini anlamaması, öğrenme yöntemlerinin farklı olması, öğretim yöntemlerinin arasında çok fark olması gibi sorunlardır. Velilerin evde kullanmak için farklı kaynaklar almakta ve doğruluğu ortaya konulmamış bilgileri uygulamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durum velilerin ve öğretmenlerin üzerinde materyal baskısı oluşturmaktadır.

Öğretmenler hece döneminde uygulama yanışları, heceye aşırı anlam yükleme, heceyi uzatma, hece ezberletme, veliyi ödevlendirme, ses dönemindeki hataların yansması, acelecilik ve anlamsız hece oluşturma gibi hatalarını yapmaktadır. Bu hatalar nedeniyle öğrenciler sesli okuma ve yazma hataları ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenler bu dönemde hece üzerinde çok zaman geçirdiklerini, heceyi öğretene kadar üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Bu uzun süreç serbest okuma aşamasında heceleyerek okuma ve yazma hatalarına yol açabilmektedir. Öğretmenler ses döneminde yaptıkları uzatma, açık veya kapalı heceye göre gitme durumlarının hece dönemine yansıdığını belirtmişlerdir. Genellikle öğretmenler sesleri verirken ve başta, ortada, sonra çalışmalarını yaparken sesleri uzattıkları için öğrencilerin de heceleri okurken uzattıklarını gözlemlenmiştir. Öğretmenler erken okuma yazma telaşıyla süreci hızlandırarak dilin sesbilgisel yapısını göz ardı ederek

süreci tamamlamaya çalışmaktadır. Öğretmenler günlük yaşamda kelime oluşturulamayan heceleri de verdiklerini, öğrenci için anlamsız geldiğinden de okuyamadığını belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hece döneminde ortaya çıkan sorunlara yönelik olarak en fazla gerçekleştirdikleri çözüm dikte çalışmasıdır. Dikte çalışması kapsamında öğretmenler hece oluşturma aşamasında seslerin ve ses-hece ilişkisinin kavranması amacıyla dikte çalışmasına ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler dikte çalışmalarında sesleri ve heceleri vurgulu bir şekilde söyleyerek deftere yazdırmaktadır. Yazamayan öğrencilere tahtaya yazdırarak dikte yaptıklarını öğretmenlerin çözüm yöntemi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında yaptıkları etkinliklerden birisi de eve ödev hazırlamadır. Öğretmenlerin bu konuda yaptıkları açıklamalarda öğrencilerinin hece oluşturma becerisinde ustalaşması amacı ile eve ödev hazırlayarak çözüm üretmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin bir başka çözüm önerisi ise açık heceye önem verme çalışmasıdır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda öğretmenler kapalı heceden önce yani el hecesinden önce le hecesini vermeye çalışmaktadır. Öğretmenler ünsüz seslere isim ya da anlam yüklemeyen önüne gelen ünlü sese göre isim aldığını kavratmaya çalışmaktadır. Anlamsız hece ve kelime oluşturmamaya öğrencilerin güncel yaşamında yer alan kelimeleri üretmeye çalışmaktadır. Başar vd. (2016) çalışmasında öğretmenlerin açık hece ile sürecin yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Oyunlaştırıcı etkinlikler öğretmenlerin ilkökul 1. sınıfta öğrencilerinin dersteki konsantrasyon sürelerinin düşük olmasından dolayı farklı etkinliklerle onları dersin içinde tutma etkinlikleri gerçekleştirmektedir. İlkokul dönemi çocuğu için oyun ve ödül en önemli etken olduğu düşünüldüğünde öğrencileri olumlu etkileyecek çözüm önerisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çözüm önerisi olan dile getirdiği dikte çalışmasından sonra en fazla yaptıkları çözüm önerisi somutlaştırmadır. Öğretmenler hece döneminde mümkün olduğunca görselleştirme ve materyal kullanarak somutlaştırma yaptıklarını, bunun da çocukların öğrenmelerinde olumlu etki yaptığını bildirmişlerdir. İlkokul dönemi öğrencilerin bilişsel gelişim açısından somut işlemler döneminde olması uygulamanın gelişime uygun olduğu söylenebilir. Öğretmenler unutmamanın önüne geçmek ve hece oluşturma becerisinde ustalaşmayı sağlamak amacıyla derse başlamadan önce önceki gün yapılan çalışmalarını tekrar çalışmalarını yapmaktadır. Öğretmenler bu dönemde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma

konusunda alan uzmanları ile iletişime geçtiklerini ve onların görüşüne başvurduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlarda öğretmenler yerel ağız ile okuma ve yazma sorununa dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin kelimeleri çevrelerinde kullanıldığı şekilde yazdıkları belirlenmiştir. Kelime aşamasında öğrenciden kaynaklı sorun öğretmenler tarafından ortaya konulmamıştır. Bu dönemde öğretmenlerin öğrenciyi tanımaya başladığı söylenebilir.

Veliden kaynaklı sorunlar anlamsız kelimeleri öğretmeye çalışma, kelimeyi harf harf yazdırma, cümle oluşturma, materyal baskısı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte anlamsız kelimeleri de öğretmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Hece döneminde öğrenilen kelimeleri rastgele birleştirilerek yapılan bu çalışma anlamsız kelime oluşturmaya neden olabilmektedir. Velilerin böyle bir hata yapmasında kullanılan yapılandırılmış kaynakların olduğu söylenebilir. Yapılandırılmış kaynaklarda benzer uygulamaların olduğu görülmüştür. Yine velilerin evde yaptıkları bir başka yanlış da velilerin öğrendikleri kelimeler ile evde cümle yazdırmaları veya kendilerinin cümle yazarak okutmaya çalışmalarıdır. Bu çalışmalar bazen anlamsız cümle oluşumuna neden olabilmektedir. Öğretmenler bu şekilde cümle üretiminin öğrencinin gelişimsel özelliklerine aykırı olduğunu ortaya koymuştur. Yine veliler öğretmenden bağımsız olarak yapılandırmış kaynaklar edinerek okuldaki çalışmadan farklı çalışmalar yapabilmektedir.

Kelime aşamasında öğretmenden kaynaklanan sorunlar ortaya konulmuştur. Hece döneminden gelen sorunlar, çocuğun şemasında yer almayan kelimeleri kullanma, çok heceli kelime üretme, sorumluluktan kaçma, heceleyerek yazma, emir cümleleri oluşturma hatalarını yaptığı tespit edilmiştir.

Öğretmenler hece döneminde yapılan hataların kendisini kelime aşamasında gösterdiğini belirtmişlerdir. Çocuğun şemasında yer almayan kelimeleri kullanmaya bağlı olarak öğretmenler öğrencilerin okul öncesi dönemde kelime hazinesi ne kadar gelişmişse kelime aşamasında mantığı o kadar kolay kavradığı ortaya konulmuştur. Kelime dağarcığı zayıf öğrencilerin ise öğrendiği kelimeleri günlük hayatı ile ilişkilendiremediği için daha zor öğrendiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde öğrencilere kelime kavrama etkinlikleri yaptırılmasının ilk okuma yazma döneminde kelime aşamasına destek olduğu tespit edilmiştir. Çok heceli kelimeler üretme

öğretmenlerin bu dönemde yaptığı bir başka yanıdır. İki'den fazla kelimeli heceler yazdıklarında öğrencilerin okuyamadığını, uzun heceli kelimelere gelince okuma hatalarının arttığını belirlenmiştir. Sorumluluktan kaçmaya bağlı olarak öğretmenler, bazı meslektaşlarının eve çok ödev verdiklerini ve öğrenme sorunu yaşandığı zaman veliyi suçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kelime ve cümleleri yazdırırken hece hece söylemeleri bir başka hatadır. Öğretmenler öğrencilerin hızına uymak ve yanlış yazmaları azaltmak için öğretmenler bu şekilde yazdırmayı tercih etmektedir. Öğrenci de serbest okuma aşamasında kelimeyi bütün görmek yerine hece hece okuma ve yazmaya çalışmaktadır. Bu durumun da öğrencinin akıcı okuma becerisini kazanmasını engellediği söylenebilir. Öğretmenler ilk gruptan itibaren emir cümlelerini kullanmaktadır. Öğrencilerin de kendi cümlelerini yazdıkları zaman emir cümleleri ile sınırlı kaldıklarını belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çözüm önerileri ise anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınma, ödüllendirme, akran desteği, güncel yaşamla ilişkilendirme, somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene doğru ilerleme, drama, ket vurma, gelişimsel dönemi dikkate alma, az heceli kelime az kelimeli cümle oluşturma, yaratıcı cümle oluşturma, kelime defteri oluşturma ve doyuma ulaştırma olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin en fazla dile getirdiği çözüm önerisi anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınmadır. Buna göre öğretmenler heceler ile rastgele kelime oluşturmamaya, anlamsız olabilecek cümleler kurmamaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin doğru okuyup yazdıkları kelime ve cümleleri başarının devamını sağlamak ve özendirmek adına sosyal pekiştiricileri ve sembolik ödülle pekiştirmeyi kullanmaktadır. Öğretmenler öğrenemeyen öğrenciler için akran desteğine başvurduklarını, mantığı kavrayan öğrencilerden arkadaşlarını çalıştırmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin getirdiği bir başka çözüm önerisi de özellikle soyut kavramları çocukların daha rahat anlayabilmeleri için günlük yaşamla ilişkilendirmedir. Somuttan soyuta bilinenden bilinmeyene doğru ilerleme çözüm önerisine göre öğretmenler kelime aşamasında öğrettikleri kelimelerin çocuğun bildiği çevreden seçmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitimin ilkelerini uygulamaya çalışmıştır. Öğretmenler oluşturdukları kelimeleri somutlaştırmak ve kalıcılığı arttırmak için öğrencilerle beraber canlandırdıklarını belirtmişlerdir. Gelişimsel dönemi dikkate alma çözüm önerisi kapsamında öğretmenler çocuğun gelişim dönemine uygun olarak az heceli kelimeler

ürettiklerini, görme aralığına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kelime aşamasında okuma hatalarını azaltmak için önerdikleri diğer çözüm önerisi ise az heceli kelime az kelimeli cümle oluşturmaktır. Öğretmenler okuma hatalarını azaltmak için az heceli kelime ve az kelimeli cümle oluşturmaya dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kelime aşamasında önerdiği çözüm önerilerinden bir diğeri kelime defteri oluşturmaktır. Öğretmenler anlamsız, öğrencinin çevresinde olmayan kelimeleri öğretmemek için kendi kelime defterlerini oluşturduklarını, kendi kelime defterlerine göre kelime öğretimi yaparak o kelimeler ile cümle oluşturduklarını belirtmişlerdir. Doyuma ulaştırma alt kodu kapsamında öğretmenler kelime aşamasında öğrencilere başarı duygusunu yaşamalarının okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çok önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Metin oluşturma aşamasında veliden kaynaklanan sorunlardan birisi özdeşleştirmedir. Öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını, velilerinin kendi başarısı gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Veliler akademik olarak bekledikleri başarıyı sağlayamayan çocukları karşısında düş kırıklığı yaşayarak, kendilerine olan saygılarını da yitirebilmektedirler. Yine aynı şekilde veliler ayrışmamış kimlik sorununda öğrencilerin elde ettikleri bir makam varsa velilerin bununla övündüklerini ve kendi başarısı gibi kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler velilerin bu dönemde çocuklarının okuma hızlarını akranları ile karşılaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler evde süreye bağlı okuma yaptırıldığını ve okuma akıcılığının kıyaslandığını belirtmişlerdir. Velilerin okuma hızları arasında akranlar arası karşılaştırma yaptığını bu durumda okuma hatalarını beraberinde getirdiği vurgulanmıştır.

Metin oluşturma aşamasında ortaya çıkan sorunlardan bir diğeri de programdan kaynaklanan sorunlardır. Yanlış uygulamalara açık olma, programda hangi döneme ne zaman geçilmesi gerektiği ile ilgili herhangi bir açıklama olmadığı için öğretmenler çok erken dönemde metin oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler anlam bütünlüğüne dikkat etmeden ilk ses gruplarında metin oluşturma çalışmalarına başladığını bildirmiştir. Bu durum okuduğunu anlama sorununu da beraberinde getirmektedir. Dönemsel önceleme kapsamında öğretmenler kelime ve cümle oluşturmaya erken geçildiğini, hece ve kelime oluşturma aşamalarında uzmanlaşmadan sonraki aşamaya geçmenin sorunları da beraberinde getirdiğini bildirmişlerdir. Dönemsel karmaşaya bağlı olarak öğretmenler, hece oluşturma

aşamasında kelime, kelime aşamasında de cümle oluşturma çalışmaları yapıldığını bildirmişlerdir.

Metin oluşturma temasına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlardan birisi de öğretmenden Kaynaklanan Sorunlardır. Bu sorun kapsamında öğretmenler, metodolojik hatalarda cümlelerin az kelimeli cümlelerden çok kelimeli cümlelere, anlam bütünlüğü olmayan metinler kullanmak, çocuk dilin fonolojik yapısını kavramadan metni kavrama çalışmaları yaptırmak hataları yapılmaktadır. Öğretmenler ilk okuma yazma sürecini ilk dönem sonunda tamamlayabilmek için ev ödevi vererek sorumluluğu veliye yüklemektedirler. Kavramsal yanılgısında öğretmenler metin dönemini serbest okumaya geçiş dönemi ile karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler metin dönemi ile ilgili sorulara serbest okuma dönemini düşünerek cevap vermişlerdir. Dönem öncelemeye bağlı olarak 1.grup seslerde metin oluşturmaya çalışması yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında yeterince kelime oluşturamayan öğretmenler anlamsız cümleler kurmaktadır. ...çalışmasında bu dönemde öğretmenlerin oluşturduğu anlamsız cümleleri tespit etmiştir. Ela on yılan al cümlesi kurulmuştur. Ela niye yılan alsın ve bizim toplumumuzda yılan satın alınacak bir şey midir? Öğretmenlerin serbest okuma aşamasında yaptıkları yanlışlardan birisi de süreye bağlı okuma çalışmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerine yarışma yaptırmakla hızlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulamaları Başar, Batur ve Karasu'nun (2014) çalışmasıyla desteklenmemektedir. Araştırmada süreye bağlı sesli okumanın öğrencilerde sesli okuma hatalarına neden olduğu, okuduğunu anlamayı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler metin oluşturma aşamasında hazır metinler kullanmak yerine kelime aşamasında öğrettikleri kelimeler ile anlamlı ve sade metinler yazdıklarını belirtmişlerdir. Az heceli ve az kelimeli cümlelerden metin oluşturma ile ilgili olarak öğretmen karmaşık metinleri kullanmadan önce az cümleli metinler kullanarak geçiş dönemi geçirdiklerini belirtmiştir. Veli zararlarından korunma ile ilgili olarak öğretmenler velileri sürece dahil etmediklerini ve ev çalışması yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmasına yönelme çalışmalarında öğretmenler öğrencilere grup etkinlikleri yaptırmaktadır. Grup etkinliklerin öğrenci grup arkadaşının hatasını belirlerken kendi yanlışlarını da düzeltebilmektedir. Öğretimsel ilkeleri kullanma çalışmalarında öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, hayatilik gibi öğretim ilkelerini kullanmaya

çalışmaktadır. Anlamsal bütünlük oluşturma ile ilgili olarak öğretmenler kendi metinlerini oluştururken cümlelerin birbiri ile bağlantılı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Anlamsal bütünlük oluşturmaya dikkat etmeye çalışmaktadır. Metni drama ile tamamlama ile ilgili öğretmenler metinlerin sonunu öğrencilere tahmin ettirdiklerini ve sınıfta canlandırmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Kelime hazinesi geliştirme çalışmaları olarak öğretmenler okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için öğrencilere yeni kelime deneyimleri yaşattıklarını belirtmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik çalışmalar hakkında öğretmenler öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için metin döneminde renklendirme yönteminden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen disleksili bir öğrencisi ile renklendirme metodu ile çalıştığını belirtmiştir. Veli toplantısında yöntem açıklama yapmada öğretmen veli toplantısında Ses Esaslı Cümle Yönteminin ne olduğunu felsefesini anlatarak velilerin yapabilecekleri hataları engellemeye çalışmaktadır. Sadeleştirme ile ilgili olarak öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin çok uzun ve anlaşılması zor cümlelerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarındaki metinleri kullanabilmek için sadeleştirme yapmak zorunda kaldığını aksi halde öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler bu dönemde prozodik okumaya yönelik bir çözüm önerisi getirmemişlerdir. Öğretmenlerin prozodik okumayla ilgili bir donanımının olmadığı belirlenmiştir.

Serbest okuma aşamasında öğretmenler, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar yaşamakta ve buna bağlı olarak geliştirdikleri çözüm önerileri yer almaktadır.

Öğrenciden kaynaklı sorun olarak ailesel durum ve bilişsel çarpıtma sorunu yaşanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ebeveyninin kitap okuma durumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ailenin erken çocukluk döneminden itibaren model olduğu öğrencilerin serbest okumaya geçiş dönemi ile okuma alışkanlığı kazandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler erken yaşta kitap ile tanışan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecini daha verimli geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel çarpıtmada öğrenci bildiği halde bilmiyorum, yaptığı halde yapamıyorum diyerek bilişsel çarpıtma yapmaktadır. Öğrenciler böylece belli bir süre sonra kendini gerçekleştiren kehanet sorununu yaşayarak ilk okuma yazma sürecinde sorun yaşayabilmektedir.

Araç gereçlerden kaynaklanan sorunlara bağlı olarak okuma metninin uzunluğu olarak belirlenmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin dikkat seviyesini aşan uzunlukta olduğu görülmüştür.

Serbest okuma aşamasında karşılaşılan sorunlardan birisi de öğretmenden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenler kazanımları bir kenara bırakarak ders kitaplarını zorunlulukmuş gibi algılayarak hem ders kitabından şikâyet etmekte hem kitaptan vazgeçmeyerek aracı amaç haline getirmektedir. Öğretmenler serbest okuma aşamasında karşılaşılan sorunlarda diğer dönemlerde olduğu gibi ilgilenmiyorlar diyerek veliyi suçlama sorunu veliye yüklemeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Serbest okuma aşamasında öğretmenler okuma akıcılığını, okuduğunu anlamayı ve okuma sevgisini artırmak için yaratıcı okuma, şiir okuma, drama çalışmaları yapma gibi etkinlikler yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu dönemde yazma becerisini de geliştirmek adına yaratıcı yazma çalışmaları yaptıklarını vurgulamışlardır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına yönelik ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklarda sunulmuştur.

### 5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

İlk okuma yazma sürecini etkileyen önemli değişkenler arasında yer alan hazırbulunuşluk düzeyinin öğrencilerde sağlanması için ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gereklidir. Okul öncesi dönemde çocuklara okuma yazma öğretmeye çalışmamak ve zengin uyaran çevresi hazırlamak, onları okula fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak hazır bir şekilde başlamalarına yardımcı olacaktır. Bu kapsamda kitlesel eğitim kitlesel öğretim yapılabilir

Türkçe Öğretim Programında öğretmenler harf gruplarının karışma olasılığı yüksek olan harflerin birbirine yakın olmasını eleştirmiştir. Harf grupları yeniden düzenlenebilir. Ayrıca öğretim programında öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinin aşamalarında dikkat etmeleri gereken noktalar daha ayrıntılı olarak açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler özel gereksinimli öğrenciler hakkında kendilerini yetersiz gördüklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlere özel gereksinimli ve



risk grubundaki öğrencilerle nasıl çalışacakları, güçlü ve zayıf yönlerini nasıl ortaya çıkaracakları ve etkili bir BEP nasıl hazırlayacakları hakkında kitapçık hazırlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okumaya ağırlık verdiklerini ve yazmayı ötedediklerini bildirmişlerdir. Bu durum yazma becerisinin gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir. Yazma hızı, estetiği ve yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesi için programda ve yapılan eğitimlerde yazmanın önemi üzerinde durulabilir.

Eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi ve süreç içerisinde yaşanabilecek sorunları en aza indirmek amacıyla velilerle iletişim ve birlikte çalışmayı güçlendirecek eğitimler düzenlenebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Öğretmenler, öğrencilerin “m, n, b ve d” harflerinin birbirlerine yakın olması sebebiyle karıştırdıklarını ve harf gruplarının değişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konu yapılacak yeni araştırmalarla incelenebilir.

İlk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin neler olduğu farklı çalışma grupları üzerinde araştırılarak konu derinlemesine incelenebilir.

Bu çalışma farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.

İlk okuma yazma döneminde karşılaşılan sorunların sesli okuma ve yazmaya etkisine yönelik araştırma yapılabilir

## KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1382-1394.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),79-95.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. 13. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- American Psychiatric Association APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* Washington, DC: American Psychiatric Association
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladıkları şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-42.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-

284.

- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Başar, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Süreye bağlı sesli okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(203), 5-22.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M. ve Yurttaş, R. (2016). İlk okuma yazma sürecine açık ya da kapalı hece ile başlamak. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 442-452.
- Başar, M. (2016). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı ile Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Altın Kitaplar, İstanbul.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, Y. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımının yazma becerisine etkisi*. Education Research Association, Ministry of National Education, Çanakkale Onsekiz Mart University “The First International Congress of Educational Research. Çanakkale
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim*

*Bilimleri Dergisi*, 4, 172-185.

Begoney, J. C. & Martens, B. K. (2006). Assisting low-performing readers with a group based reading fluency intervention. *School Psychology Review*, 35, 91-107.

Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ait tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

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

Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(4), 123-158.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2010). TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Türkiye Ulusal Raporu. Ankara.

- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C. & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425.
- Ceylan Aba, T. (2011). *İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Balıkesir İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. e Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilk okuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s 370.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-42.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma-yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişi Düzeyleri ve İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çiftçi, E. (2010). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5),1539-1550.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.

- Demir, S. ve Üstün, E. (2018). 60-66 aylık çocukların ilköğretim 1. Sınıfa başlaması uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S. ve Aydın, D. (2008). Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuklarda ruhsal uyum sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 18-22.
- Duran, E. (2013). Okula 60. Ayında başlayan öğrencilerin yazı becerilerinin incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1075-1085.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 91-105.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Eminoğlu, N. ve Tanrıkulu, H. (2018). Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde okuma yazma öğrenerek ilköğretime başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Erдем, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915.-931.
- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 191-220.
- Gottwald, S. (2014). *The Struggle to Express Themselves an Examination of the Relationship of Syntactic Knowledge to Text Reading and Comprehension*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Tufts University Boston.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

- Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir alışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi, Ankara.
- Hagtvet, B. E. (1998). *Preschool oral language competence and literacy development*. In: Reitsma P. & Verhoeven L. (eds), *Problems and Interventions in Literacy Development* (pp.63-80). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skill as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505–539.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N. (2008). *İlköğretim Okulları I. Kademedede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarını Kabullenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada*



*Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.

Kendeou, P., Lynch, J., van den Broek, P., Espin, C., White, M.J. ve Kremer, K. (2005). Developing successful readers: building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 91-98. doi: 10.1007/s10643-005-0030-6.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S., B. (2007). *Strateji Yöntem ve Teknikleriyle Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson A., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.

Kutluca Canbulat, A. Y. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*, 173-191.

Küçük, A., Dolu, N., ve Erdoğan, H. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1), 18-24.

Lonigan C. J., Schatschneider C. & Westberg L. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. In identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling (pp. 55-106)*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Mann, V. A., Shankweiler, D. & Smith, S.T. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and early reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language*, 11, 627-643.

MEB (2005). 2005 Türkçe öğretim programı. Ankara.

MEGEP (2014). Öğrenme Güçlüğü. Ankara.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative research in sociology*. London: Sage Ltd.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.

- <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi. MEB (2017). 2017 Türkçe ğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) ğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institutes of Health.
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554-566.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. London: Heinemann Educational Publications.
- z, F. (1999). İlkokuma-yazma ğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 3-7.
- z, E. (2009). *İlkokuma Yazma ğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin ğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- zcan, A. F. ve zcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm nerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- zcan, A. F. ve Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe dersi ilk okuma yazma ğretim programı ve uygulamaya ilişkin ğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. . (2016). Türkiye'deki Suriyeli ocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm nerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 185-219.
- Öztürk, B. ve Ertem, İ. S. (2017). Sınıf ğretmenlerinin ilk okuma ve yazma

öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.

Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma-yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(8), 1041-1054.

Parrila, R., Kirby, J. R. & McQuarrie, L. (2009) Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory, and phonological awareness: longitudinal predictors of early reading development, *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3-26.

Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from *Russian*. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.

Sağırlı, M. (2015). İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi, Amacı ve Birinci Sınıf Öğretmenliği. Ömer Yılar (Ed.). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sağlam, H. İ. ve Besen, T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 60-66 aylık çocukların ilkokula başlamasıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 167-179.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

Savaş, B. (2008). *Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Scarborough, H.S. & Brady, S.A. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the “phon” words and some related terms. *Journal of Literacy Research*, 34, 299-334.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- Stahl, S.A. & Murray, B.A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 22–34.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability, *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175–190.
- Şahin, A. (2011). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. Turan Temur (Ed.). *İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi* (s. 121-134). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 187-214.
- Taşkın, N., Katrancı, M. ve Uygun, M. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesindeki okuma-yazmaya hazırlık sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1102-1119.
- Taşkın, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. (2015). Okul öncesi dönemde okuma yazma öğretimi: Öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 329-338.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 257-276.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.

- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 595-612.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Yener, Z. (2008). *Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeşil, D. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Almış ve Almamış Öğrencilerin Okula Uyumlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: İlköğretim öğrencileri (4-8. Sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor?. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330
- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.

- Young-Suk, K., Richard, W. ve Danielle, L. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 93-111.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1093–1109.
- Wright, J. & Jacobs, B. (2003). Phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23, 46-18.

## EKLER

## Ek 1: Araştırma İzin Formu

EK-2

**ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN KOMİSYONU ARAŞTIRMA ÖN İNCELEME FORMU**

Adı Soyadı : Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ

Kurumu/Üniversitesi : Uşak Üniversitesi

İletişim Bilgisi :

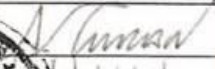
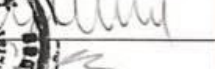
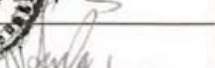
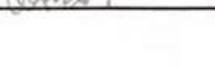
Konu : İllokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri


Başvuru Tarihi : 25.09.2018

Veri toplama araçları : var

MEB 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygunluğu açısından;	✓		
Millî ve manevî değerler açısından;	✓		
Kişilik hakları açısından (kişisel bilgiler istenilmemeli, ad-soyad vb.);	✓		
Cinsiyet, din, dil ve ırk gibi farklılıkları istismar etmeme açısından;	✓		
İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ve uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerle suç kabul edilen hususları içermeme açısından;	✓		
Kişisel ve ailevi mahremiyetini ifşa eden sorular, ifadeler, resimler ve simgeler yer almaması açısından;	✓		
Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşlara yönelik reklâm veya tanıtım gibi ifade ve öğeler yer almaması açısından;	✓		
Araştırma önerisi ile veri toplama araçlarının tamamının idareye sunulması açısından;	✓		
Uygulama, okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetini aksatmaması açısından;	✓		

Komisyon Tarihi  
02/10/2018

Komisyon Üyeleri		Uygun	Uygun Değil	İmza
Başkan	Ahmet Turan YÜZÜK	✓		
Üye	Zeki ÇAKIR	✓		
Üye	Serap DEĞİRMENCI ARIKAN	✓		
Üye	Şirin YÖRÜK	✓		



## Ek 2: Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

Sayın öğretmenim,

Bu görüşme formu, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın sağlıklı olması açısından önem arz etmektedir.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

**Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ**  
Yüksek lisans Öğrencisi

**1-İlk okuma yazma öğretiminde hazırlık döneminde nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz?  
Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

a)Öğrenciden kaynaklanan sorunlar

b)Veliden kaynaklanan sorunlar

c)Programdan kaynaklanan sorunlar

**2-İlk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıma aşamasında nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

a)Öğrenciden kaynaklanan

b)Veliden kaynaklanan sorunlar

c)Programdan kaynaklanan sorunlar

**3-İlk okuma yazma öğretiminde hece oluşturma aşamasında nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

a)Öğrenciden kaynaklanan



**b)Veliden kaynaklanan sorunlar**

**c)Programdan kaynaklanan sorunlar**

**4-İlk okuma yazma öğretiminde kelime ve cümle oluşturma döneminde nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

**a)Öğrenciden kaynaklanan**

**b)Veliden kaynaklanan sorunlar**

**c)Programdan kaynaklanan sorunlar**

**5-İlk okuma yazma öğretiminde metin oluşturma aşamasında nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

**a)Öğrenciden kaynaklanan**

**b)Veliden kaynaklanan sorunlar**

**c)Programdan kaynaklanan sorunlar**

**6-İlk okuma yazma öğretiminde serbest okumaya geçiş döneminde nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

**a)Öğrenciden kaynaklanan**

**b)Veliden kaynaklanan sorunlar**

**c)Programdan kaynaklanan sorunlar**

**7-İlk okuma yazma öğretiminde yukarıda belirtilenler haricinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?**

