



Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi: Kıbrıs Örneği¹

Evaluation of Literacy Education Based on the Views of School Administrators as a Instructional Leadership: North Cyprus Case

Aşkın Doygünel, *KKTC Talim Terbiye Dairesi ve Yakın Doğu Üniversitesi*, askin.doygunel@hotmail.com
Ahmet Güneşli, *Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi*, ahmet.gunesli@neu.edu.tr

Öz. Araştırmanın amacı, ilkokuma yazma öğretimini okul yöneticilerinin görüşleri temelinde değerlendirmektir. Nitel araştırmaya uygun olarak durum çalışması modelinin temel alındığı bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı ve maksimum çeşitlilik örneklemeye uygun olarak belirlenmiştir. Kuzey Kıbrıs'ta Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 30 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4 açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Araştırmada veri çözümleme yöntemi olarak hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, Kuzey Kıbrıs'taki Eğitim Bakanlığının ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik "ilkokullara yönelik rehberlik biriminin kurulması" gerektiği üzerinde durulmuştur. Okul yönetimlerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik "sınıf mevcutlarını düzenlemesi" (az okullara öğrenci kaydırarak ve sınıf sayısını artırarak) biçiminde bir görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik "hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için bu kurslara katılmaları" gibi bir sonuç ortaya konmuştur. Son olarak velilere yönelik ise, ilkokuma yazma eğitimindeki sorunların çözümü bağlamında "veli eğitimlerine katılımın sağlanması" ve "veli-okul işbirliğinin desteklenmesi" gibi görüşler dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma eğitimi, Türkçe öğretimi, Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretim, öğretim liderliği, okul yöneticisi

Abstract. The aim of this study is to assess early literacy education as based on the views of school principals. The study, which is based on a case study model in line with qualitative research, was made in North Cyprus in the second semester of the academic year of 2015-2016. The study group comprises 30 school principals who work in primary schools affiliated with the Ministry of National Education and Culture in North Cyprus. The study group are determined in accordance with purposive maximum variation sampling. A written interview form consisting of 4 open-ended questions written by researchers was used as the data collection tool. When the findings of the research were analysed, it is revealed that a suggestion was made for the "establishment of a guidance unit for primary schools" in order for the Ministry of National Education and Culture in North Cyprus to resolve the problems associated with early literacy education. Also, a view on the "rearrangement of class sizes" (by shifting students to schools with less students and increasing the number of classes) by school principals was expressed to resolve the same problem. Another suggestion has been "organizing in-service training sessions which teachers would attend to develop themselves" in order for teachers to resolve the aforementioned problem. Lastly, suggestions involving the parents like "ensuring participation in parent training sessions" and "supporting parent-school cooperation" were made for the solution of the problems in literacy education.

Keywords. Literacy education, Turkish language teaching, primary education in North Cyprus, instructional leadership, school principal.

¹ Bu makale Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 2017 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

SUMMARY

Purpose and Significance

Education, is the most important factor that determines the future of a society. Literacy education is the foundation of primary school, just as the primary education being the basis of education. The purpose of this research, is to determine the views of primary school administrators on a vital topic such as literacy education; and also, to put forth the current problems and produce solutions. Within this research, it is also aimed to contribute to the education system and education management of the North Cyprus by conducting research on a subject that has not been studied previously. While determining the opinions of school administrators in literacy education, firstly, the topic such as “expectations from the first grade teachers” were revealed. Thereafter, the tasks and responsibilities belonging to the school administrators for the support of the first grade teachers and the identification of these tasks were tried to determine. The problems faced by the school administrator about the literacy education are covered under four main headings. These topics are: “general problems within the North Cyprus education system”, “general problems with school and school administrations”, “problems with teachers” and “family and student-related problems”.

Methodology

This qualitative research was conducted in May-June, during the second semester of the 2015-2016 academic year in order to evaluate all aspects of the literacy education process in North Cyprus. The research model is case study and the sampling method is purposive. So, the study group consists of 30 school administrators working in primary schools affiliated to Ministry of Education and Culture of North Cyprus. In the study, the demographic information form developed by the researchers and written interview form consists of 4 open-ended questions are used to describe the opinions of school administrators regarding the evaluation of literacy education.

Results

When the findings of the research were evaluated, suggestions such as “re-organization of the education system” and the “establishment of a guidance & counseling unit for primary schools under the Ministry of Education” were proposed to the North Cyprus State and the Ministry of Education in order to solve problems in primary literacy education. Opinions such as “population of classes should not be crowded, students should be moved to schools with less population and increase in the number of schools/classrooms” were expressed in the form that is organized for the school administrations in order to solve problems in literacy education. Suggestions such as “arrangement of in-service trainings/implementation of necessary sanctions” were made for teachers in order to solve problems in primary education. Also, suggestions such as “providing parent education” and “realization of parent-school cooperation” were offered for parents in order to solve problems in literacy education.

Discussion and Conclusion

The North Cyprus Ministry of National Education and Culture, in particular, has an important role generally in respect of developing education and specifically of promoting literacy education. This role essentially involves training and assigning in schools supervisors specialized in literacy education in order to give support to teachers. Apart from that, it is well-known that school principals in the North Cyprus fulfil every kind of duty (infrastructure problems, corresponding with the Ministry, increasing the number of economic resources) other than instructional leadership. It is considered that the quality of teaching would improve in schools in the North Cyprus especially if in-service training for instructional leadership would be provided for school principals.

GİRİŞ

Anadili eğitiminin en önemli bileşenlerinden biri olan ilkokuma yazma eğitiminde amaç, çocuğa okuryazarlık becerisini kazandırmaktır. İlkokul birinci sınıf öğrencisinin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak, belli öğretme stratejileri, yöntem-teknik ve araç gereçlerle çocuğa tüm yaşamı boyunca kullanacağı dil becerilerini kazandırmak amaçlanmaktadır (Keskinliç ve Keskinliç, 2005). İlkokuma ve yazma eğitiminin amacı, dinlediğini ve izlediğini anlamayı, etkili konuşabilmeyi ve iletişim kurabilmeyi, okuduğunu anlama becerisini, işlek ve akıcı el yazısı kullanabilmeyi, kendini konuşarak ve yazarak anlatabilmeyi ve özellikle de Türkçe dil bilinci ve duyarlılığına sahip olmayı sağlayabilmektir. Tüm bunlara ek olarak öğrenmekten keyif almasını pekiştirmektir (Tok, 2001).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre (2005), ilköğretim dönemi eğitim sürecinin temeli ise, ilkokuma yazma dönemi de ilköğretimin temelidir. Damar (1996), öğrenim yaşamında başarılı olabilmek için ilk adımın okuma yazma eğitimiyle başarıyla tamamlamak olduğunu belirtmektedir. İlkokuma ve yazma döneminde, okuma ve yazmanın temelleri atılmaktadır ki, bu durum da gerek tüm okul yılları gerekse tüm yaşam süreci boyunca son derece önemlidir. Ancak günümüzde Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta alanyazın incelendiğinde, ilkokuma yazma öğretimiyle ilgili önemli sorunların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, önce Türkiye'de sonra da Kuzey Kıbrıs'ta ilkokuma yazma eğitimi sorunlarını betimlemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'deki bazı araştırmalar (Alyıldız, 2011; Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016; Göçmen, 2012; Öz, 2009; Ünüvar, 2002), ilkokuma yazma eğitiminde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Okula uyum sorunu, fiziksel ve bilişsel gelişim yetersizliği, özbakım becerilerinin gelişmemiş olması, okulöncesi eğitim almamış olma ve kalem tutma gibi temel yazma davranışlarını gerçekleştirilememesi gibi sorunlar bu bağlamda örnek gösterilebilir. Bektaş (2013), hazırbulunuşluğu yeterli olan ve okumayı öğrenerek okula gelen öğrencilerin de olduğunu ancak bu durumun olumlu olabileceği gibi olumsuz da sayılabileceğini belirtmektedir. Okumayı bilen öğrencilerin sınıfta sıkılabileceğini ve dikkatlerinin dağılabileceğini ortaya koymuştur. Öte yandan, içinde yaşadığı bölgenin yöresel dilini kullanan çocukların olduğu (Savaş, 2008; Ünüvar, 2002) veya anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu okullarda (Emeç, 2011; Gözüküçük, 2015), ilkokuma yazma eğitiminde sorunlar yaşandığı da görülmüştür. Sınıfta farklı yaş gruplarından çocukların olması da diğer bir önemli sıkıntıdır (Demir ve Ersöz, 2016).

Öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve yaptıkları yanlışların bir bölümü okuma becerisi ile ilgilidir. Okuma yanlışları ya da sorunları arasında; okuma hızının düşük olması, sesleri birleştirememesi, sözcükleri hecelerine ayıramama, sesleri soyut olarak algılama, cümle yapısını kavrayamama, tekrarlayarak okuma, ses atlama, sesleri değiştirerek okuma, vurguya dikkat etmeden okuma, sözcüğü tekrar okuma, parmakla izleyerek okuma sayılabilir. Yazma yanlışları ise şöyledir: noktalama işaretlerini kullanmada zorlanma, harflerin abecesel sırasını öğrenememe, harflerin iç içe geçmesi, satır sonlarında ve sözcükler arasında uygun boşluk bırakmama, harflerin şeklini yanlış yazma, aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma, sözcükteki kimi harfleri eksik yazma, eğik yerine dik yazma, işlek bir başka deyişle yaşamında kullanabileceği cümleler oluşturmama (Alyıldız, 2011; Demir ve Ersöz, 2016; Göçmen, 2012; Öz, 2009; Savaş, 2008). Kimi araştırmalarda (Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016; Erkuş ve Babayiğit, 2016) ise ilkokuma yazma eğitimindeki öğrenci kaynaklı sorunların duyuşsal özellikler ile ilgili olduğu ortaya konmuştur. Örneğin, çabuk sıkılma, disiplinsizlik ve ilgisizlik bu özelliklerdendir.

İlkokuma yazma eğitimi programı ile ilgili sorunlar olduğu kimi araştırmalarda ortaya konmuştur (Mazıcı Erdeniz, 2003). Özellikle ses temelli cümle yönteminden ve bitişik eğik yazının kullanılmasından kaynaklanan sıkıntılar olduğu üzerinde durulmuştur (Demir ve Ersöz, 2016). Bektaş (2013), ses temelli cümle yönteminin akıcı okuma, okuduğunu yazabilme ve okuduğunu anlama gibi becerileri olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedir. Öz (2009) ise, bitişik eğik yazının olumlu yönleri olmasına karşın, ders kitaplarında hem dik temel hem de bitişik yazıya

verilmesinin, günlük yaşamda ve çevrede (televizyonlarda, tabelalarda vb.) genellikle dik temel yazının kullanılmasının çocukların kafasını karıştırdığını ifade etmiştir.

Bayat (2014), ilkokuma yazma programının her ögesiyle ilgili sıkıntılar olduğunu vurgulamaktadır. Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığı, içeriğin kazanımlardan kopuk olduğu, yöntemin okuduğunu anlama becerisini geliştirmediği ve el yazısını olumsuz etkilediği ve ölçme-değerlendirme araçlarının zaman sıkıntısı yarattığı gibi bulgular ortaya konmuştur. Benzer biçimde Kapkın Yener (2008), ilkokuma yazma eğitimi programında öğrenme alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma), etkinlikler, araç-gereçler ve değerlendirme başlıklarının her birinde önemli sorunlar olduğunu belirtmektedir. Çetin (2010) ise, programın bölgesel şartlara uygun olmadığını ve bu sorunun çok önemli olduğunu belirtmiştir. Tüm bunların dışında ilkokuma yazma eğitimi programı; öğretmen görüşlerine başvurulmadan hazırlanması ve öğretmenlerin bilgilendirilmemesi nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca, sınırlı sayıda uzman görüşü ile yetinilmesi, çocukların gelişimine uygun olmaması, ders kitapları ile uyumlu olmaması gibi gerekçelerle de eğitim programının eleştirildiği görülmektedir (Demir ve Ersöz, 2016).

Okul kaynaklı sorunlar temelinde ilkokuma yazma eğitimi değerlendirildiğinde, araç-gereç eksikliği, dersliklerin yetersizliği ve kalabalık sınıflardan dolayı güçlükler yaşandığı görülmektedir (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Çetin, 2010; Demir ve Ersöz, 2016; Erkuş ve Babayigit, 2016; Savaş, 2008). Sıra ve tahtaların çocuklara uygun olmaması, kalabalık sınıflarda bireysel eğitimin yapılamaması, aynı okulda hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin bulunmaları ve iki aşamalı eğitim verilen (sabah ve akşam) okullarda öğrencilerin sabah uykusuz, akşamüstü yorgun olmaları önemli sorunlar arasındadır (Bektaş, 2013; Demir ve Ersöz, 2016; Göçmen, 2012). Özellikle, okul yöneticilerinin ilgisizliği (öğrencilerin sınıf dağıtımında adaletsizlik, kaynak/materyal sağlamada beceriksizlik, erken okuma yazma baskısı vb) ve denetmenlerin yetersizliğine (kısa sürede denetleme, elindeki materyallere bağlı denetleme, rehberlikten çok değerlendirme, içinde bulunulan bölgeye/sınıfa dikkat etmeksizin denetleme vb.) bağlı olarak ilkokuma öğretmenini desteklemekten çok engellemeleri, çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak gösterilmektedir (Bayat, 2014; Demir ve Ersöz, 2016).

Öğrenci, eğitim programı, okul, yönetici ve denetmen kaynaklı sorunlardan öte, ilkokuma ve yazma eğitiminde öğretmen kaynaklı sorunların bilinmesi ve ivedilikle çözüme kavuşturulmasının yaşamsal bir önemi olduğu belirtilmektedir (Çelenk, 2002). En temelde, öğretmenlerin öğretimle ilgili yanlışlarının olduğu bazı araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Örneğin öğrenciye ses yerine harfin adını öğretme, öğrenciyle ilgilenmeme, yeni programı kullanmayıp eskisini devam ettirme, okuma yazmaya geçmede acelecilik, devrelerdeki etkinlikleri tamamlamadan diğerine geçme ve bitişik el yazısı yazamama gibi sorunlar gözlenmektedir (Alyıldız, 2011; Demir ve Ersöz, 2016; Mazıcı Erdeniz, 2003). Kimi kişisel özelliklerin ilkokuma yazma eğitiminde öğretmenin başarısını olumsuz etkilediği görülmüştür. Damar (1996), ilkokuma yazma öğretmenlerinin karşılaştığı güçlüklerde öğrenim durumlarının ve kıdemlerinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Yalçın (1999) da, ilkokuma yazma eğitiminde yaşanan sıkıntılar ile hizmet içi eğitimlerin ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nargül (2006), alan dışından gelen ilkokuma yazma öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde yetersizlikleri olduğunu belirtmiş ve söz konusu öğretmenlerin kendi eksiklik ve yetersizliklerini kulaktan dolma bilgilerle tamamladıklarını ortaya koymuştur. Bektaş (2013), deneyim eksikliği olan ya da ilk kez birinci sınıf öğretmenliği yapan ilkokuma yazma öğretmenlerinin de başarısız olabilirim kaygılarının çok yüksek düzeyde olduğunu ve bu durumun eğitim sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Çetin (2010) ve Savaş (2008), kimi ilkokuma yazma öğretmenlerinin kendilerinde herhangi bir eksiklik görmediklerine dikkat çekmiştir. Şüphesiz ki, bu durum kendini geliştirme isteğini olumsuz etkilemesi bağlamında eleştirilebilir. Bunun aksine Çelenk (2002) ise araştırmasında, ilkokuma yazma öğretmenlerinin kendilerini eksik ve tamamen yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Bu yapıdaki özgüveni düşük bir ilkokuma yazma öğretmenin de öğrencileri olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, Demir ve Ersöz (2016) aynı okul içinde bir zümre anlayışının olmamasına ve Göçmen (2012) öğretmenlerin kendi aralarındaki rekabetine, ilkokuma yazma eğitimini olumsuz etkilemesi bağlamında dikkat çekmektedirler.

İlkokuma yazma eğitiminde diğer bir sorun kaynağı velilerdir. Genel aile yapısı bağlamında velilerin kimi özellikleri ilkokuma yazma eğitimini olumsuz etkileyebilmektedir. İlgisizlik, veli toplantılarına katılmama ve çocukları çalışmaları yönünde isteklendirmeme gibi anne baba sorunları gözlenmektedir. Takıldığı yerde çocuğa destek olmama, öğrenilenleri evde tekrarlama konusunda duyarsız kalma ve ödevleri takip etmediği için yapılması gerekenleri çocuğun yarım bırakması gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Aile içinde duygusal sorunlar yaşanması, ekonomik sorunlar ve sosyo-ekonomik durumun düşük olması, kardeş sayısının çok olması, ailede örnek alınacak model olmaması ve anne babanın çalışma şartlarının zorluğu da olumsuz durumlara örnektir. Öte yandan, sınıf içi öğretime fazla müdahil olma bir başka deyişle velilerin öğretmenlerin işine karışması ve özellikle de çocuğun önünde öğretmenlerin eleştirilmesi önemli sorunlar olarak ortaya konmuştur (Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Çetin, 2010; Göçmen, 2012).

Velilerin ilkokuma yazma öğretimindeki hataları kimi araştırmalarda dile getirilmiştir. Bayat (2014), ses yerine harfin adını öğretme, ilköğretim programını tanımama ve eğik yazı yazamama gibi veli sorunlarına işaret etmiştir. Erkuş ve Babayiğit (2016), velilerin okuma yazmanın öğrenilmesinde aceleci davrandıklarına ve sorunlara yol açtıklarına değinmiştir. Adıgüzel ve Karacabey (2010), ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmamayı önemli bir sorun olarak değerlendirmiştir. Çetin (2010), velinin okuma yazma bilmemesi, okulda öğretilenle evdekilerin çelişmesi ve çocuğun ödevlerinin bizzat anne baba tarafından yapılmasının sorun olduğuna dikkat çekmiştir. Nargül (2006), çocuğun veli ile öğretmen arasında kalmasının önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Öz (2009) ise özellikle sessiz harflerin okulöncesi dönemde ve yanlış öğretilmesinin yarattığı sorunun çok önemli olduğunu dile getirmiştir. Son olarak Göçmen (2012), günümüzde yoğun teknoloji kullanımının ve bağımlılığının söz konusu olduğunu ve bu durumun öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Kuzey Kıbrıs'ta ilkokuma ve yazma eğitimiyle ilgili çalışma sayısı azdır. Baştaş'ın (2007) yüksek lisans tezi okuma yazmaya hazırlık konusuyla ilgilidir ve okulöncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Güneyl ve Baykent Özyel'in çalışması (2016), yazmaya hazırlık ile ilgilidir ve hem okulöncesi öğretmenleri hem de ilkokuma yazma (ilkokul 1. sınıf) öğretmenleri ile yürütülmüştür. Demir (2015), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerisi akıcılığını, özel eğitim ve okuma güçlüğü temelinde incelemiştir. Benzer biçimde Beşgül (2015) de, okuma becerisini özel eğitim temelinde ve ilkokul 5. sınıf öğrencileri düzeyinde incelemiştir. Güneyl (2007) doktora tezinde ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini çalışmış, Pehlivan (1994) ise, yüksek lisans tezinde ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Özbay (2011), ilkokul dönemi sonrasında ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Babayiğit ve Konedralı'nın (2009) çalışması, doğrudan doğruya ilkokuma yazma eğitimini temel almaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta ilkokuma yazma eğitimindeki sorunlar şöyledir: En önemli sorunun uzun yıllardır, 2016'ya kadar, öğretim programı olmaksızın kitaba bağlı öğretim anlayışının gerçekleştirilmiş olmasıyla ilgili olduğu belirtilmektedir (Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2016, 9). Eğitim sisteminde öğretim birliği sağlamaya yönelik eğitim programlarının kullanılmaması temelinde Kuzey Kıbrıs'ta kimi okullarda eğik yazı ve ses temelli cümle yöntemi (Türkiye'deki yöntem), kimi okullarda ise cümle çözümleme ve dik temel yazı öğretilmektedir. Dahası, bazı okullarda okuma yazma eğitimine okulöncesi dönemde ve olması gerekenden önce başlanmakta ve öğrencilere yarardan çok zarar (sesleri vermekten çok harfleri öğretmek) verilmektedir. Kuzey Kıbrıs'taki ilkokullarda öğretmenlerin genellikle 1. sınıf okutmak istemedikleri, birinci sınıfın zor olduğunu ve çaba gerektirdiğini düşündükleri bilinen bir gerçektir (Güneyl ve Baykent Özyel, 2016). Diğer bir sorun ise, Kuzey Kıbrıs'taki okullarda okuma yazma öğretimi sonunda (genellikle 1. sınıfın ara tatili döneminde) okuma bayramı gibi bir etkinlik gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Bu etkinlik nedeniyle, öğretmenler aceleci davranmakta ve öğrencileri erken okuma yazma konusunda zorlamaktadırlar. Diğer sorunlar ise denetmenlerin ilkokuma yazma eğitimi konusunda öğretmenlere gerekli desteği ve rehberliği sağlamamaları ve okullardaki donanım, araç-gereç ve alt yapı ile ilgilidir (Babayiğit ve Konedralı, 2009; Baştaş, 2007)

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'taki ilkokuma yazma eğitimindeki yukarıda belirtilen sorunlar değerlendirildiğinde, sorunların çözümünün yalnızca öğretmenlere bırakılamayacak kadar önemli olduğu görülmektedir. Denetmenlerin, okullarda çok sınırlı bir zaman diliminde buldukları düşünüldüğünde okul yöneticilerine ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları azaltmada sorumluluk düştüğü söylenebilir. Zaten, bir okul yöneticisinin her şeyden önce öğretim liderliği özelliğinin olması gerektiği bilinmektedir.

Türkiye'deki ve Kıbrıs'taki okul yöneticilerinin öğretim liderliğini konu alan araştırmalarda (Deniz, 2015; Osmalı, 2011; Sertkaya, 2015), birtakım engellerden dolayı (altyapı sorunları, kaynak bulma gibi) okul yöneticilerinin öğretim liderliği yapmalarının sınırlandığı üzerinde durulmaktadır. Öte yandan, alanyazın tarandığında ve öğretim liderliği ile ilgili olan çalışmalara bakıldığında, hangi alanın ya da dersin öğretim liderliğinin yapılacağı özel olarak belirtilmediği görülmektedir. Örneğin Köse (2016) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları incelenmiştir ancak öğretim ile bir dersin (veya birkaç dersin) öğretimi değil, tüm derslerin öğretimi (genel olarak) temel alınmıştır. Oysa yurt dışındaki çalışmalarda, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları derslerle hatta derslerin altındaki özel çalışma alanlarıyla sınırlandırılmış ve ayrıntılandırılmıştır. Örneğin bu çalışmanın konusu olan okul yöneticilerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin liderliğini temel alan birçok çalışmaya yurt dışındaki alanyazında ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda (Beers, Beers & Smith, 2010; Binkley, 1989; Carrico, 2009; Dean ve arkadaşları, 2016; Harrinson, 2012; Herridge, 2013; Lickteig, 1995; Manning ve Manning, 1994; Novak ve Houck, 2016; Overholt ve Szabocsik, 2013; Puzio, Newcomer ve Goff, 2015; Walla, 1990) okul yöneticilerinin, özellikle ilkokuma yazma liderliğine yönelik katkıları, deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar betimlenmiştir.

Türkçe alanyazın değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Kaymakamoğlu'nun (2010) çalışmasında, okul yöneticilerinin (öğretmen ve denetmenlerle birlikte) Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Arslan, Orhan ve Kırbas (2010) ise, Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşlerini değerlendirmiştir. Görüldüğü gibi, yukarıda sözü edilen iki çalışmada ilkokul dönemindeki Türkçe öğretimine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmiş, ilkokuma yazma özelinde değerlendirme yapılmamıştır. Benzer şekilde, okuma yazmaya hazırlık konusunda Kıbrıs'ta (Baştaş, 2007) okul yöneticilerinin görüşleri alınmış ancak doğrudan doğruya ilkokuma yazma eğitimi değerlendirilmemiştir. İlkokuma yazma eğitime ilişkin Türkiye'de okul yöneticilerinin (öğretmenlerle birlikte) görüşlerinin betimlendiği yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır (Yangın, 2006). Türkçe alanyazındaki eksiklik dikkate alındığında öğretim liderliği temelinde Kuzey Kıbrıs'taki okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak araştırmaya değer bir konu olarak değerlendirilmiştir. Böylelikle araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

Kuzey Kıbrıs'ta ilkokuma yazma eğitime ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimi konusunda kendi sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunlara (Kuzey Kıbrıs eğitim sistemi, okul/okul yönetimi, öğretmen, aile ve öğrenci kaynaklı) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunların çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; ilkokuma yazma eğitiminde doğrudan öğretim sürecinin içinde olan öğretmen, öğrenci, aile ve denetmenlerin değil, daha geri planda kaldığı düşünülen okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki etkilerini incelemek, yaşanması olası ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini betimlemek ve çözüm önerileri sunarak ilkokuma yazma eğitiminin niteliğini artırma yönünde farkındalık yaratmaktır. Bu bağlamda, özellikle okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorumlulukları irdelenmiş ve yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretim programı, okul çevresi, donanım, araç-gereçler, öğrenci özellikleri, okuma bayramının gerekliliği gibi birçok farklı konunun ilkokuma yazma eğitimindeki etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alınıp değerlendirilmiştir. Son olarak, belirlenen ilkokuma yazma eğitimi sorunlarının çözümüne ilişkin öneriler de yöneticilerden alınıp betimlenmiştir. Böylelikle ilkokuma yazma eğitiminin Kuzey Kıbrıs'taki genel durumu ortaya konmuştur. Özetle bu çalışmada, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri, 1. sınıf öğretmenlerini denetleyip denetlemedikleri ya da onlara rehberlik edip etmedikleri, ne sıklıkta denetledikleri veya rehberlik ettikleri, birinci sınıfların ve ilkokuma yazmanın öğretimine diğer sınıflardan farklı olarak önem verip vermedikleri ya da araç-gereç, donanım sağlama açısından herhangi bir çaba gösterip göstermedikleri araştırılmıştır.

Giriş bölümünde belirtildiği gibi ilköğretim dönemindeki eğitimin ve özellikle ilkokuma yazma eğitiminin yaşamsal bir önemi vardır. Bu araştırmanın, sözü edilen konuyu temel aldığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında, Türkçe alanyazında okul yöneticilerinin ilkokuma ve yazma eğitimine ilişkin görüşlerini betimlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma olması da araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında var olan çalışmalarda ise, genellikle öğretmen, aile, öğrenci ve denetmen görüşleri değerlendirilmiştir. Oysa bu çalışmada ilkokuma yazma eğitiminin yönetsel süreçlerini değerlendirmek ve önceki çalışmalardan farklı olarak okul yöneticilerinin görüşlerini alarak alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Böylelikle, eğitim/okul yönetimi ve Türkçe öğretimi (ilkokuma yazma eğitimi) ilişkisini değerlendirerek alanlar arası bir çalışma yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularının hem MEB'e hem de eğitim yöneticileri ile ilkokul öğretmenlerine yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Kuzey Kıbrıs'taki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 5 ilçedeki devlet ilkokulları, incelenen durum olarak kabul edilmiş ve nitel araştırma kapsamına alınmıştır. Bu noktadan hareketle, her ilçede yer alan ilkokullardaki yöneticiler, bu araştırmanın katılımcıları olarak kabul edilmiştir. Araştırmada ilkokuma yazma eğitimine ilişkin görüşler değerlendirilmiştir; böylelikle tek analiz birimi temel alınmış ve bütüncül durum kullanılmıştır. Öte yandan, Kuzey Kıbrıs'taki ilçelerdeki devlet okullarının birbirlerine benzer özellikler gösterdiği noktasından hareketle ayrı ayrı ilçeleri durum olarak kabul etmek ve karşılaştırmak yerine Kuzey Kıbrıs durumu, tek durum olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada, durum çalışmasının alt türlerinden biri olan “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırma için önemli olduğu düşünülen kimi amaçlar belirlenir ve bu amaçlar temelinde katılımcılar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, örnekleme alınan okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcılarının) farklı ilçelerden, cinsiyette, yaşta, kıdemde, görevde olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmada, amaçlı örneklemenin alt türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bunun nedeni, az sayıdaki bir örneklem grubunda farklı özelliklerdeki katılımcılardan çeşitli (farklı) görüşler elde edebilmektir. İlkokuma yazma eğitimi konusunda farklı bakış açılarına sahip olduğu düşünülen ya da taraf olan okul yöneticilerini

örneklem olarak seçmek amaçlanmış ve böylelikle maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Özetle, araştırmada 30 okul yöneticisi örnekleme dahil edilmiştir ve aşağıda demografik bilgilerine yer verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Tanıttıcı Özellikler	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	15	50
Erkek	15	50
Yaş Grubu		
30-39 yaş arası	2	6.6
40-49 yaş arası	16	53.3
50 yaş ve üzeri	12	40
Mezun Olunan Üniversite		
Atatürk Öğretmen Akademisi	24	80
Diğer	6	20
Toplam Çalışma Süresi		
10-19 yıl	3	10
20-29 yıl	21	70
30 yıl ve üzeri	6	20
Yöneticilikteki Toplam Çalışma Süresi		
1-9 yıl	19	63.3
10-19 yıl	9	30
20 yıl ve üstü	2	6.6
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu İlçe		
Lefkoşa	7	23.3
Gazimağusa	4	13.3
Girne	11	36.6
Güzelyurt	4	13.3
İskele	4	13.3
Görev Yapılan Okuldaki Öğrenci Sayısı		
0-49 öğrenci	1	3.3
50-99 öğrenci	3	10
100-149 öğrenci	10	33.3
150 öğrenci ve üzeri	16	53.3
Toplam	30	100

Tablo 1’de, çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, toplam çalışma süresi, yöneticilikteki çalışma süresi, görev yapılan okul ve çalışılan okuldaki öğrenci sayısı gibi bilgilerine yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada örnekleme alınan okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yazılı görüş formu kullanılmıştır. Yazılı görüş formu hazırlanırken soruları oluşturabilmek amacıyla alanyazından yararlanılmıştır. İlkokuma yazma eğitimiyle ilgili Türkçe alanyazın incelendiğinde, sorun görülen konu başlıkları dört sınıfta gruplandırılmıştır: eğitim sisteminin geneli, okul ve okul yönetimi, öğretmen, aile ve öğrenci kaynaklı ilkokuma yazma eğitimi sorunları. Bu bağlamda yazılı

görüş formunda söz konusu başlıklara yer verilmiş ve alanyazın taramasında ortaya çıkan alt boyutlar belirlenmiştir. Örneğin, öğretmen kaynaklı ilkokuma yazma eğitimi sorunlarının altında, öğrencinin düzeyine inememe, 1. sınıf okutmakta isteksiz olma, öğrencileri okutmak-yazdırmakta aceleci davranma, derse hazırlanmadan girme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadan öğretim yapma, sınıf yönetiminde başarısız olma ve öğrenci psikolojisinden anlamama gibi alt boyutlar oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının (yazılı görüş formunun) adı, “Öğretim Liderleri Olarak Okul Yöneticilerinin Görüşleri Temelinde İlkokuma ve Yazma Eğitiminin Değerlendirilmesi” olarak belirlenmiştir. Yazılı görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul yöneticilerinin demografik bilgileri sorulmaktadır ve toplam 8 soruya yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise konuyla ilgili sorular bulunmaktadır. Bu bölümde 4 soruya yer verilmiştir; üçüncü soruda alt sorular yer almaktadır.

Yazılı görüş formundaki soruları belirlerken aşağıdaki konular dikkate alınmıştır:

a. Açık uçlu sorular yanında, yapılandırılmış (kısa cevaplı ya da tek cevabı olan) sorulara da yer verilmiş, böylelikle hem yorum yapmaya hem de kesin görüş ortaya koymaya yönelik farklı türde sorular oluşturulmuştur. Örneğin birinci soruda, “Okuma yazma eğitimi yapan öğretmenden beklentileriniz nedir?” gibi açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Buna karşın üçüncü sorunun ilk alt boyutunda Kuzey Kıbrıs eğitim sistemindeki ilköğretim programıyla ilgili sorunlarla ne sıklıkta (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç) karşılaşıldığı sorulmuş ve okul yöneticisinin bir seçeneği işaretlemesi istenmiştir.

b. Açık uçlu sorularda, “neden” sorusu yöneltilerek yöneticilerin görüşlerini ayrıntılandırması istenmiştir.

c. Yapılandırılmış ve tek yanıt gerektiren sorularda, sunulan seçenekleri işaretlemenin dışında, en önemli seçeneğin hangisi olduğuna ilişkin sorular sorulmuş ya da en önemli seçenekler arasında bir sıralama yapılması istenmiştir. Ayrıca, eklenmek istenen bir şey olup olmadığı da sorulmuştur.

d. Sorularda karmaşık, uzun ve terminolojik bir dil kullanmak yerine kısa, açık ve yorum yapmaya uygun ifadelerle yer verilmiştir. Gereksiz bir soru yükü oluşturmamak amaçlanmış ayrıca bir soru cümlesi içinde birden çok soru sormamaya (çok boyutluluk) özen gösterilmiştir.

e. Üç eğitim yönetimi uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı ve bir de araştırma eğitimi veren uzmandan soruların kapsamı, dili ve genel olarak niteliği konusunda görüş alınmıştır.

f. Araştırma sorularına son şeklini verebilmek için 2 okul yöneticisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Böylelikle veri toplama aracındaki ifadelerin uygun olup olmadığı değerlendirilmiş ve veri toplama aracına son hali (bazı soruların anlatımı cümlelerin anlamını değiştirmeye özen gösterilerek değiştirilmiş) verilmiştir.

Araştırmada, daha çok okul yöneticisine ulaşmak (30 kişiye ulaşılmıştır) ve Kıbrıs’ın farklı bölgelerinden veri toplayabilmek amacıyla yüz yüze görüşmeler yapmak yerine yazılı görüş formu oluşturulmuştur. Yazılı görüş formları, e-posta yoluyla veya katılımcılara bizzat elden ulaştırılarak uygulanmıştır. Soruların kolay anlaşılabilir ve yanıtlanabilir olması da yazılı görüş formlarının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamıştır. Özellikle katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak soruları yanıtlamaları istenmiştir. Böylelikle, veri toplama aracının kısa sürede yanıtlanması amaçlanmıştır. Örneğin ikinci soru, “Bir yönetici olarak okulunuzda okuma yazma eğitimi konusunda siz kendiniz neler yaparsınız, ne gibi sorumluluklar üstlenirsiniz?” biçiminde oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracı yazılı görüş formunu kullanmadan önce Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesinden izin alınmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin gönüllüğüne dikkat edilmiştir ve zorlama olmaksızın araştırmaya katılmaları

sağlanmıştır. Görüşmeler, Mayıs 2016- Haziran 2016 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri yanıtları e-posta yoluyla göndermiş veya çıktı alıp bizzat araştırmacıya ulaştırmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin incelenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinde içerik analizi, kısa cevaplı yanıtların çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2006) içerik analizinde araştırmacı kodlardan yola çıkarak kendi kategori ve temalarını yaratmakta; betimsel analizde ise var olan/belirli kategori ve temalara araştırma kodlarını yerleştirmektedir. Örneğin üçüncü soruda, ilkokuma yazma eğitimine ilişkin sorunları çözümlenme, görüş formunda sunulan konu başlıklarına göre (betimsel analiz yoluyla) gerçekleştirilmiştir. Dördüncü soruda ise, okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunların çözümüne yönelik önerileri araştırmacının kendi oluşturduğu temalar temelinde (içerik analizi yoluyla) sunulmuştur.

Araştırma bulguları, yazılı görüş formundaki 4 soruya uygun sırada sunulmuştur. Alt problemlerdeki sorular (yazılı görüş formundaki sorular) temel alınarak Tablo başlıkları oluşturulmuştur. Kimi sorularda nitel analizi desteklemek amacıyla bulgular sayısallaştırılmış ve frekanslar sunulmuştur.

Veri analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı, yazılı görüş formundaki bir soruyu (2. soru) ayrı ayrı kodlamış ve tutarlık analizi gerçekleştirilmiştir. Tutarlık analizinde Miles ve Huberman'ın(1994) %70 uyum katsayısı dikkate alınmıştır. Buna göre iki araştırmacı arasında, 2. sorunun çözümlenmesi konusunda 82 kod ortaya çıkmıştır, toplam kod sayısının %84'ünde (69 kod ortak çıkmıştır) uyum sağlanmıştır. Bu sonuçtan hareketle (%70'in üstünde bir değer çıkmıştır), veri çözümlemenin güvenilir bir biçimde gerçekleştirildiği söylenebilir.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla velilere "Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma öğretmenlerinden beklentileri nedir?" sorusu sorulmuş ve okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'de, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okuma yazmayı öğreten birinci sınıf öğretmeninden beklentilerinin 82 kod ve 5 tema altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu görüşlerin 31'inin "öğrenci gelişimine uygun ve öğrenmeyi merkeze alan öğretim yapmak", 19'unun "öğrenciye rol model olmak ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak", 19'unun "etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmek", 11'inin "öğretmenlik mesleğinde yetkin olmak ve öğretmenliği sevmek" ve 2'sinin "iş disiplinine sahip olmak" ile ilgili olduğu görülmüştür. "Öğrenci gelişimine uygun ve öğrenmeyi merkeze alan öğretim yapmak" temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Tablo 2. Okul Yöneticisinin Okuma Yazmayı Öğreten Birinci Sınıf Öğretmeninden Beklentileri

Beklentiler	f
Öğrenci gelişimine uygun ve öğrenmeyi merkeze alan öğretim yapmak	31
Öğrenciye rol model olmak ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak	19
Etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmek	19
Öğretmenlik mesleğinde yetkin olmak ve öğretmenliği sevmek	11
İş disiplinine sahip olmak	2
Toplam	82

Öğrencilerin bireysel farklılıklar gösterdiğini bilmeli (10 yönetici); Özgüvenli, verilen görevi yerine getiren, kendisine ve çevreye saygılı olan, okulunu seven öğrenciler yetiştirmeli (10 yönetici); Çocuğun oyun çağında olduğunu unutmamalı (3 yönetici); Çocukların okula, sosyal ortamlara uyumlarını sağlamalı (3 yönetici); Her çocuk ile tek tek ilgilenilmeli (1 yönetici); Öğrencilerin dikkat sürelerini temel almalı (1 yönetici); Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için gerekeni yapmalı (1 yönetici); Öğrenci merkezli eğitimi uygulamalı (1 yönetici); Yaparak yaşayarak öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzenlemeli (1 yönetici).

“Öğrenciye rol model olmak ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmak” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Öğrencilere karşı sabırlı, hoşgörülü ve sevgiyle yaklaşmalı (9 yönetici); Veli ile sürekli iletişim kurmalı (9 yönetici); Okul yönetimi ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde olmalı (1 yönetici).

“Etkili/verimli ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmek” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Çocuklara anlamlı okumayı kavratmalı (9 yönetici); Acele etmeden okuma yazmayı öğretmeli (4 yönetici); Kitap okuma alışkanlığı kazandırmalı (2 yönetici); Türkçeyi güzel konuşmalı ve etkili öğretmeli (2 yönetici); Yazıların düzgün ve okunaklı olması için öğrencilerinin küçük kas gelişimine önem vermeli (1 yönetici); Teknolojiden yararlanmalı (1 yönetici).

“Öğretmenlik mesleğinde yetkin olmak ve öğretmenliği sevmek” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

İşini severek yapmalı (7 yönetici); Meslek bilgisi olmalı ve yeniliklere açık olup kendini geliştirmeli (3 yönetici); Sınıf içi disiplini sağlamalı (1 yönetici).

“İş disiplini olmak” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Okula düzenli gelmeli (1 yönetici); Derslerine hazırlıklı girmeli (1 yönetici).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimi konusunda kendi sorumluluklarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu sorulmuş ve okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin İlkokuma Yazma Eğitimi Konusunda Kendi Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Sorumluluklar	f
İlkokuma yazma eğitimi sürecindeki öğrencilerin gelişimlerini destekleme	27
İlkokuma yazma öğretmenini seçme ve öğretmene destek olup rehberlik etme	22
İlkokuma yazma sürecinde öğretme-öğrenme ortamını düzenleme	14
İlkokuma yazma sürecinde ölçme-değerlendirme sürecine katılma	2
Toplam	65

Tablo 3 incelendiğinde, toplam 65 kod ve 4 tema altında okul yöneticilerinin görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerden en çok dile getirileni (25'i), okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleriyle ilgilidir. Geriye kalan görüşlerden 22'si ilkokuma yazma öğretmenini seçme ve öğretmene destek olup rehberlik etmekle, 14'ü ilkokuma yazma sürecinde öğretme-öğrenme ortamını düzenlemekle ve 2'si de ilkokuma yazma sürecinde ölçme-değerlendirme sürecine katılmakla ilgilidir.

“İlkokuma yazma eğitimi sürecindeki öğrencilerin gelişimlerini destekleme” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Öğrenme gücü çeken, özel eğitime gereksinim duyan ve problemlili çocuklarla yakından ilgilenirim (15 yönetici). Sınıfa girip okuma yazma çalışmalarının işleyişi ile ilgilenirim (9 yönetici). Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasını önemserim (1 yönetici). Zaman ayırarak öğrencilerin okumalarına yardımcı olmaya çalışırım (1 yönetici). Öğrencilerle yakından ilgilenip duygu, düşünce ve isteklerini dile getirmelerine yardımcı olurum (1 yönetici).

“İlkokuma yazma öğretmenini seçme ve öğretmene destek olup rehberlik etme” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Deneyimlerimi paylaşıp ve öğretmenlere rehberlik ederim (7 yönetici). Öğretmenlerin veliler ile sürekli iletişim içinde olmasını sağlarım (6 yönetici). Sınıf öğretmeniyle iletişim ve işbirliği içinde olurum (4 yönetici). Öğretmenlerin okuma yazma ders planlarını incelerim (3 yönetici). 1.sınıf öğretmenini özenle seçerim (2 yönetici).

“İlkokuma yazma sürecinde öğretme-öğrenme ortamını düzenleme” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Eğitim öğretim ortamının düzenli olmasını sağlarım (12 yönetici). Teknoloji destekli eğitim verilmesini sağlarım (1 yönetici). Oyun ağırlıklı eğitim olmasına özen gösteririm (1 yönetici).

“İlkokuma yazma sürecinde ölçme-değerlendirme sürecine katılma” temasına ilişkin aşağıdaki başlıklar üzerinde durulmuştur:

Çocuklara gelişim testi uygulayıp bireysel farklılıklarını öğretmenle birlikte belirlerim (1 yönetici). İzleme ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme etkinliklerine katılırım (1 yönetici).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla “Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nedir?” sorusu sorulmuş ve okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Bu soruda okul yöneticilerinin yazılı görüş formunda yer alan ilkokuma yazma eğitimi sorunlarından en çok karşılaştıkları 3'ünü sıralamaları istenmiştir. Kuzey Kıbrıs genel eğitim sistemiyle ilgili ilkokuma yazma sorunları 7; Okullar ve okul yönetimleriyle ilgili 5; Öğretmenlerle ilgili 7 ve veli ile öğrencilerle ilgili 6 sorun alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Buna göre, belirlenen 25 ilkokuma yazma eğitimi sorunundan en çok karşılaşılan üçünü, okul yöneticilerinin seçmesi istenmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunlara ilişkin görüşleri

Sorunlar	f	Sorunlar	f
Velilerin ilgisizliği	14	Öğrencinin içinde yaşadığı çevrenin olumsuz etkisi	3
Kuzey Kıbrıs ilköğretim eğitim programının nitelik sorunu	11	Öğretmenlere yönelik hizmet içi kursların etkili olmaması	2
Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu	8	Öğretmenin gerekli hazırlıkları yapmadan derse girmesi	2
Bireysel eğitimin yapılmaması	6	Anadili Türkçe olmayan çocuklara Türkçe öğretim sorunu	2
PDR hizmetlerinin yetersiz olması	5	Velilerin aşırı ilgisi	2
Öğretmenin 1. sınıf okutmak istememesi	5	Denetmelerin okuma yazma eğitimine yeterli önemi göstermemeleri	1
Sık öğretmen değişikliği	3	Okul yöneticilerinin liderlik sorunu	1
Fiziki ortamın yetersizliği	3	Öğrencilerin hazırbulunmuşluğunun olmaması	1
Öğretmenin öğrencinin seviyesine inememesi	3	Toplam	72

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunlara yönelik görüşlerinin özellikle velilerin ilgisizliği, Kuzey Kıbrıs eğitim programının nitelik sorunu ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşuyla ilgili olduğu görülmektedir. İlk dört sırada sorun olarak ortaya konulan görüşlerin farklı başlıklarda yer aldığı görülmüştür. İlk sıradaki sorun aile-öğrenci kaynaklı, ikinci sırada yer alan sorun Kuzey Kıbrıs genel eğitim sistemiyle ilgili, üçüncü sırada yer alan sorun okul ve okul yönetimiyle ilgili ve son olarak da dördüncü sıradaki sorun öğretmen kaynaklıdır.

Kuzey Kıbrıs genel eğitimiyle ilgili ilkokuma yazma sorunları sırasıyla; ilköğretim programının niteliği sorunu (f=11), PDR hizmetlerinin yetersiz olması (f=5), sık öğretmen değişikliği (f=3), öğretmenlere yönelik hizmet içi kursların etkili olmaması (f=2) ve denetmelerin okuma yazma eğitimine yeterli önemi göstermemeleridir (f=1). Bu bağlamda 72 ilkokuma yazma sorunundan 22'si Kuzey Kıbrıs genel eğitim sistemi ile ilişkilendirilmiştir. Farklı ilkokuma yazma eğitimi uygulamalarına yer verilmesi ve okulöncesinde ilkokuma yazma eğitime izin verilmesi, okul yöneticileri tarafından sorun olarak görülmemiştir.

Okul ve okul yönetimiyle ilgili ilkokuma yazma sorunları sırasıyla; sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu (f=8), fiziki ortamın yetersizliği (f=3) ve okul yöneticilerinin liderlik sorunudur (f=1). Böylelikle 72 ilkokuma yazma sorunundan 12'si okul ve okul yönetimi ile ilişkilendirilmiştir. Okuma bayramının öğrenci-öğretmen üzerinde baskı yaratması ya da okullarda çok sık sosyal-eğitsel faaliyetlerin yapılarak öğretim süresini azaltması, okul yöneticileri tarafından sorun olarak görülmemiştir.

Öğretmenlerle ilgili ilkokuma yazma sorunları sırasıyla; bireysel eğitimin yapılmaması (f=6), birinci sınıf öğretmeni olmanın istenmemesi (f=5), öğrencinin seviyesine inilmemesi (f=3) ve gerekli hazırlıkları yapmadan derse girilmesidir (f=2). Sonuç olarak 72 ilkokuma yazma sorunundan 16'sı öğretmenler ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin okuma yazmada aceleci davranması, sınıf yönetiminde sorun yaşaması veya çocuk psikolojisini anlamaması gibi görüşler okul yöneticileri tarafından sorun olarak görülmemiştir.

Aile ve öğrenci kaynaklı ilkokuma yazma sorunları sırasıyla; velilerin ilgisizliği (f=14), öğrencinin içinde yaşadığı olumsuz çevre ortamı (f=3), anadili Türkçe olmayan çocuklar (f=2), velilerin aşırı ilgisi (f=2) ve öğrencilerin hazırbulunmuşluğunun olmamasıdır (f=1). Bu başlık altındaki bulgular değerlendirildiğinde, 72 ilkokuma yazma sorunundan 22'si aile ve öğrencilerle ilişkilendirilmiştir. Okuma yazmayı bilerek okula gelen öğrencilere ilişkin görüş, okul yöneticileri tarafından sorun olarak görülmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde ilkokuma yazma eğitimi sorunlarının, Kuzey Kıbrıs genel eğitim sistemi ile veli-öğrenci kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu, öğretmenlerle ve okul ile okul yönetimiyle ilgili sorunlar izlemiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma eğitimi sorunlarına yönelik çözüm önerileri Tabloye yer verilmeksizin 4 başlık altında aşağıda gruplandırılmıştır. Bu gruplar; Kuzey Kıbrıs Devleti ile Eğitim Bakanlığının, okul yönetimlerinin, öğretmenlerin ve velilerin-öğrencilerin yapması gerekenler biçiminde belirlenmiştir. İllkokuma yazma eğitimindeki sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıda sunulmuştur:

Kuzey Kıbrıs Devleti ile Eğitim Bakanlığının ilk okuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik öneriler:

Eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi (6 yönetici), Eğitim Bakanlığında ilkokullara yönelik rehberlik biriminin kurulması (5 yönetici), Öğretmen eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının niteliğinin artırılması (3 yönetici), Eğitime ayrılan bütçenin yeniden düzenlenmesi ve artırılması (3 yönetici), Eksik öğretmen/aynı yıl içinde öğretmen değişikliği gibi sorunların çözülerek 2-3 yıl aynı okulda çalışma koşulu oluşturulması (3 yönetici), Başarılı ile başarısız öğretmenlerin ayırt edilmesi/ödüllendirilmesi (3 yönetici), Okulların fiziki durumunun iyileştirilmesi (3 yönetici), Gelir kaynaklarının artırılması (alt sosyo-ekonomik ailelerin) (2 yönetici), Sürekli değişen eğitim yöneticileri için bir çözüm yolu bulunması (2 yönetici), Eğitim sendikalarının yetkilerinin sınırlandırılması (1 yönetici), Eğitimin devlet politikası olarak ele alınması (1 yönetici), Denetmen eğitiminin yeterli seviyede yapılması (1 yönetici), Öğretim programlarının niteliğinin artırılması (1 yönetici), Okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması (1 yönetici), Şura kararlarının uygulanması (1 yönetici). Bu görüşlerle ilgili okul yöneticilerinin önerileri aşağıdaki gibidir:

“Eğitim sisteminde yapılacak dengeli, adaletli köklü bir değişim.” (OY5)

“Her ders yılı başında okulların öğretmen kadrosunun yarısıyla eğitime başlaması veya bir ders yılı içinde aynı sınıf öğretmenin 2 ya da 3 kez değişmesi hemen hemen her yıl yaşanan çok önemli sorunlardır. Öğretmenler yasal düzenleme yapılarak ilk atama yerlerinde en az 2 ya da 3 yıl çalışma koşulu getirilmelidir.” (OY4)

“Maddi ve manevi motive edici ortamın yaratılarak öğretmene ödül sisteminin getirilmesi. Öğretmenin onur ve şerefini yükseltecek çalışmaların yapılması.” (OY30)

Okul yönetimlerinin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik öneriler:

Sınıf mevcudu kalabalık olmamalı, az okullara öğrenci kaydırılmalı ve okul-sınıf sayısı artırılmalı (6 yönetici), Öğretmenler arasında adaletli yönetim olmalı (2 yönetici), Oryantasyon etkinlikleri (özellikle anadili Türkçe olmayan öğrenciler için) düzenlenmeli (1 yönetici), Öğrenci kaynaklı sorunlar çözümlenmeli (1 yönetici). Bu görüşlerle ilgili okul yöneticilerinin önerileri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf mevcudu 24 öğrenciyi geçmemeli.” (OY1)

“Merkez okullarda sınıf sayılarının kalabalık oluşu sorundur; nüfusu az olan okullara öğrenci kaydırılmalıdır.”(OY2)

“Okul içinde öğretmenler arasında adaletli yönetimin hissedilmesi, güven ortamının yerleştirilmesi.”(OY5)

Öğretmenlerin ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmesine yönelik öneriler:

Hizmet içi eğitimlere katılımın sağlanması (6 yönetici), Öğrenci merkezli eğitimin yapılması (1 yönetici), Çizgi çalışmalarının yaptırılması (1 yönetici). Bu görüşlerle ilgili bir okul yöneticisinin önerisi aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler belli sürelerde hizmet içi eğitimle bir araya getirilip okullarda yaşadıkları tecrübelerini ve zorluklarını paylaşmalı ve çözüm yolları bulmalıdırlar.” (OY3)

Veli ve öğrencilerin ilk okuma yazma eğitimindeki sorunları çözmeye yönelik öneriler: Velilerin eğitime katılması (8 yönetici), Veli-okul işbirliğinin sağlanması (6 yönetici), Bölünmüş ailelerin psikolojik destek alması (1 yönetici). Bu görüşlerle ilgili okul yöneticilerinin önerileri aşağıdaki gibidir:

“Yaygın eğitim faaliyetlerine katılarak anne babalar, çocuk yetiştirme ve eğitime konusunda bilinç düzeylerini artırmalıdır.” (OY17)

“Veli-öğretmen-okul üçgeninde güçlü bağların kurulmasını veliler önemsemelidirler.” (OY24)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde dört alt problem temel alınarak tartışma ve sonuç sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretim liderleri olarak okul yöneticilerinin, birlikte görev yaptıkları öğretmenlerden öncelikle öğrenci gelişimine uygun ve öğrenmeyi merkeze alan bir öğretim yapmalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmada okul yöneticileri tarafından vurgulanan ve öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Öyle ki, öğrenci gelişimine uygun ve öğrenmeyi merkeze alan anadili eğitiminin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Örneğin Arslan, Orhan ve Kırbaş'ın (2010) araştırmasında okul yöneticileri; Türkçe derslerinde eğitim teknolojilerinin daha sık kullanılmasını, öğretmenlerin her konuda okul yönetimiyle işbirliği yapmalarını, okul kütüphanesinin etkin kullanılmasını, öğrencilerin ders kitabı dışında kaynaklar kullanmalarını, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını, derslerde grup çalışmalarının yapılmasını, okul dışı etkinlikler düzenlenmesini, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çaba harcamalarını, daha nitelikli veli toplantılarının yapılmasını ve öğrencilerin okuma sevgi ve alışkanlığını kazanmalarını beklemektedirler.

Araştırmada okul yöneticilerinin, ilkokuma yazma öğretmenlerinden diğer bir beklentisi ise, etkili-verimli bir ilkokuma yazma eğitimi gerçekleştirmektir. Bu araştırma sonucuyla benzer olan Erginer'in (1996) araştırmasında, okul yöneticilerinin 1. sınıf öğretmenlerinden her zaman bekledikleri davranışların, “okuma yazmaya hazırlama”, “örnek okuma”, “seslendirmeyi kılavuzlama”, “seslendirerek yazmayı kılavuzlama” ve “okuyup yazmayı kılavuzlama” olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okul yöneticileri ilkokuma yazma eğitimindeki sorumluluklarını öğretmeni desteklemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve ortamı düzenlemek biçiminde dile getirmişlerdir.

İlkokuma yazma eğitiminde okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olmasıyla ilgili alanyazındaki kimi çalışmalar şöyledir. Herridge (2013) araştırmasında, okul yöneticisinin okuma yazma öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlamasının ve öğretmenlerini övüp güdülemesinin öneminden söz etmektedir. Göçmen'e (2012) göre, okul yöneticilerinin okuma yazma öğretmenlerine vereceği eğitsel destek çok önemlidir; çünkü öğretmenlerin özyeterlik inançlarını etkilemektedir. Lickteig ve diğerleri (1995), okul yöneticilerinin okuma yazma öğretmenlerine gerek akademik gerekse duyuşsal bağlamda destek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Puzio, Newcomer & Goff (2015), okul yöneticisinin okuma yazma eğitimi konusunda öğretmenle işbirliği yapmasının (örneğin dersi destekleyici kaynakların sağlanması ve kullanımı konusunda) öneminden söz etmektedir. Carrico (2009) da, okuma yazma eğitimiyle ilgili uygulamaları kolaylaştırmanın ve öğretmenlere destek olmanın öneminden söz etmekte, bu bağlamda okul yöneticilerine görev düştüğünün altını çizmektedir. Beers, Beers & Smith (2009), ilkokuma yazma eğitiminde öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerini değerlendirmek gibi yönetici sorumluluklarından söz etmektedirler. Harrinson (2012), okul yöneticilerinin ilkokuma

yazma öğretmenlerini, öğrenme sürecindeki tüm engelleri ortadan kaldırarak destekleyebileceğini ortaya koymuştur. Öte yandan kimi araştırmalarda, okul yöneticilerinin öğretmenlere destek olmalarının yeterli olmadığına dikkat çekilmiştir. Dean ve diğerleri (2016), okuma yazma eğitimi desteklemek ve öğrencilerin başarı düzeyini artırmak için okul yöneticilerinin öğretmenler dışında okuma koçlarını okullarda görevlendirebileceklerini ortaya koymuşlardır. Novak & Houck (2016) ise, okul yöneticilerinin yalnızca öğretmenlere odaklanmak yerine okuma yazma öğretimi gibi önemli bir konuda, okula ve bölgeye açılmasının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma yazma eğitiminde öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve ortamı düzenlemek biçimindeki okul yöneticilerinin sorumluluğu olduğuna ilişkin alanyazında kimi çalışmalar yer almaktadır. Overholt & Szabocsik (2013), okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte öğrencilerin okuma yazma gelişimlerini destekleme amacıyla motive edici konuşmalar yapmalarının gerekliliği üzerinde durmaktadır. Herridge (2013) ise, öğrencilerin yararına olan tüm kaynakların kullanılması yönünde okul yöneticilerinin sorumluluğu olduğundan söz etmektedir. Lickteig ve diğerleri (1995) de, okul yöneticilerinin okuma-yazmanın geliştirilmesini bir öncelik olarak görmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilere bilişsel ve duyuşsal boyutta destek olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yukarıda sözü edilen çalışmalardan ve bu araştırma bulgularından farklı olarak okuma yazma eğitiminin toplumsal bir konu olduğu yönünde araştırma bulguları alanyazında yer almaktadır. Binkley (1989), ilkokuma yazma eğitimiyle ilgili nitelikli uygulamaların tüm ülkede tanıtılmasının öneminden söz etmekte ve bu bağlamda okul yöneticilerine görev düştüğünü belirtmektedir. Okul yöneticisi, ülkede okuyanlar topluluğu yaratılmasında etkin rol almalıdır. Walla (1990), okul yöneticilerinin okuma yazma öğretiminde etkili liderlik yapmaları gerektiği üzerinde durmaktadır. Manning & Manning (1994) ise, okuma yazma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin projeler hazırlamalarını önermektedir. Son olarak Beers, Beers & Smith (2009), okul yöneticilerinin okuma-yazma kültürü oluşturmalarının önemini belirtmektedirler.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminden ve veli ile öğrencilerden kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma eğitimi diğer başlıklara oranla (okulun alt yapısı, donanımı, okul yönetimi ve öğretmenler) daha olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt başlıklar incelendiğinde ise “velilerin ilgisizliği” ve “KKTC ilköğretim eğitim programı” gibi ilkokuma yazma sorunlarının okul yöneticileri tarafından dile getirildiği görülmüştür.

Kuzey Kıbrıs'ta yürütülen az sayıdaki çalışmada ilkokuma yazma eğitimiyle ilgili sorunlar ortaya konmuştur. Babayiğit ve Konedralı (2009), Kuzey Kıbrıs'taki ilkokuma yazma eğitimi sorunlarının nedenlerini; aile ilgisizliği, ailevi sorunlar, çocuğun bilişsel gelişimiyle ilgili sorunlar, okulöncesi eğitimle ilgili sorunlar, anadilinin Türkçe olmaması, konuşma bozukluğu, öğretmenin kullandığı yöntem kaynaklı problemler ve öğrencinin ilgisizliği olarak ortaya koymuşlardır. Güneylü ve Baykent Özyel (2016), ilkokuma yazma eğitimindeki sorunlara ilişkin; Kuzey Kıbrıs'ta eğitim programlarının olmaması, öğretim birliğinin sağlanmaması (kimisi okullarda cümleden harfe ve dik temel yazının, kimisinde harften cümleye ve bitişik el yazının kullanılması) ve ilkokuma yazma eğitimiyle ilgili akademik araştırmaların az olmasını ortaya koymuşlardır. Son olarak Baştaş (2007), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yeterince yer verilmediğini ve öğretmen yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Özellikle Kuzey Kıbrıs'taki okullardaki donanım-altyapı sorunları ve araç-gereç eksikliklerinin okuma yazma eğitimi olumsuz etkilediğinin altını çizmiştir.

Türkiye'deki ilkokuma yazma eğitimindeki çalışma sayısı çok daha fazladır. Dolayısıyla sorunlara ilişkin farklı başlıklar altında çalışma bulguları özetlenmiştir. Türk eğitim sistemi kaynaklı ilkokuma yazma eğitimi sorunlarına bakıldığında, Ünüvar (2002), özellikle yazı eğitiminde sık sık değişiklikler olmasının sorun olduğunu belirtmektedir. Ortabağ Çevik'in araştırmasında (2006) öğretmenler, Ses Temelli Cümle Yönteminin, okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini ve okuma hızını düşürdüğünü ortaya koymuşlardır. Bitişik eğik yazının uygulanmasında da sorunlar yaşandığı görülmüştür. Benzer biçimde Öz (2009), ses öğretiminin

soyut olduğunu, anlamayı olumsuz etkilediğini, cümle yapısını kavramayı zorlaştırdığını, noktalama işaretlerinin kullanılmadığını, abecesel sıranın geç öğrenildiğini ve bitişik yazıya bağlı sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Sarı (2008), ilkokuma yazma eğitim programının yüklü olduğundan pekiştirme yapmak için yeterli süre kalmadığını; Gülbaş Çatak (2008) ise, ilkokuma yazma eğitiminde gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığının sorun yarattığını çünkü öğretmenin vaktini aldığını ortaya koymuştur.

Okul kaynaklı ilkokuma yazma eğitimi sorunlarını ortaya koyan araştırma bulguları ise şöyledir: Sınıfın yeterince geniş olmaması ilkokuma yazma eğitiminde bir sorundur (Ünüvar, 2002). Ortabağ Çevik'in araştırmasında (2006), ilkokuma yazma eğitiminde sınıfların kalabalık ve araç-gereç ile kaynakların yetersiz olduğu görülmüştür. Sarı (2008) sınıfların kalabalıklığının ve sınıf düzeninin uygun olmayışının ilkokuma yazma eğitimi olumsuz etkilediğinden söz etmektedir. Savaş'ın çalışmasında (2008) da, öğrenme ortamı, araç-gereçler ile ilgili ilkokuma yazma eğitiminde sorunlar yaşandığı üzerinde durulmuştur.

Öğretmen kaynaklı ilkokuma yazma eğitimi sorunları birçok çalışmada ortaya konmuştur. Sorunların çeşitliliği ve çok fazla olması dikkat çekicidir. Erginer (1996) araştırmasında ilkokuma yazma öğretmenlerinin oyunla eğitime hiç yer vermediklerini ortaya koymuştur. Ünüvar (2002), meslekte 20 yıl çalışma süresini aşan öğretmenlerin ilkokuma yazma eğitiminde sorunlar yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Göçmen (2012), öğretmenler arasındaki rekabetin çocuğa zarar verdiği üzerinde durmaktadır. Sınıf öğretmenliği yapan alan dışından öğretmenlerin meslek bilgisi almamış olmaları ilkokuma yazma eğitimi ve elbette bir ülkenin eğitim sistemi için çok önemli bir tehlikedir (Sadioğlu, 2005). Alan dışından gelen sınıf öğretmenleri, ilkokuma yazma öğretim etkinliklerini yeterince düzenleyememekte, yöntemleri uygulamakta sorunlar yaşamakta ve belirlenen süreden önce çocukları okutma yazdırma yarışına girmektedirler (Nargül, 2006). Ortabağ Çevik'in araştırmasında (2006), öğretmenlerin ilkokuma yazmayla ilgili hizmet içi eğitim gereksinmelerinin karşılanmamış olmasını önemli bir sorun olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, kimi öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı bilmedikleri de ortaya konmuştur. Benzer şekilde Pehlivan'ın (2006) çalışmasında da öğretmenlerden kaynaklanan ilkokuma yazma eğitimi sorunları iki başlıkta dile getirilmiştir: Hizmet içi eğitim sorunu ve öğretmenlerin bitişik el yazısını bilmemeleri. İlkokuma yazma eğitimi veren öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması önemli bir sorundur (Sarı, 2008). Alyıldız araştırmasında (2011), ilkokuma yazma eğitimindeki öğretmen kaynaklı sorunları; öğrenciye ses yerine harfin adını öğretme, öğrenciyle ilgilenmeme, dikkatsizlik ve öğrencileri yazı konusunda yanlış yönlendirme biçiminde ortaya koymuştur. Bektaş (2013), öğretmenin hazırbulunuşluğunun olmaması ile öğretmenin yeterli olmamasını ilkokuma yazma eğitiminde sorun olarak değerlendirmiştir. Yüce (2016), ilkokuma yazma öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve okul olgunluklarına uygun öğretim yapmadıklarını ortaya koymuştur.

İlkokuma yazma eğitiminde diğer bir sorun kaynağı ailedir. Aile kaynaklı okuma yazma öğretimini temel alan araştırma bulguları şöyledir: Ünüvar (2002), ailelerin çocuklarına bir an önce okuma yazmayı öğretmeye çalıştıklarını (evde harfleri adıyla öğretme) ancak bu durumun yanlış öğrenmelere yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca çocuklar arasında kıyas yapma veya ailedeki sorunları çocuğa yansıtmanın sorun yarattığı üzerinde durulmuştur. Arslan'ın araştırmasında (2005), öğretmen görüşlerine göre öğrenciler en çok veli ilgisizliğinden dolayı okuyamamaktadırlar. Bu sorunu, bilişsel etkenler ve öğretmen etkeni izlemiştir. Ortabağ Çevik'in araştırmasında (2006), ailelerin eski sisteme alışkın olmalarının (cümle çözümleme) ve çocukların aileden okuma yazmayı öğrenmiş olarak okula gelmelerinin sorun olduğu belirtilmiştir. Göçmen (2012), velilerin öğretmenin işine karışmasının ve öğretmeni yönlendirmeye çalışmasının ilkokuma yazma eğitiminde sorunlara yol açtığını belirtmektedir. Buna ek olarak, öğretmenin çocuğun yanında eleştirilmesi ve diğer öğretmenlerle karşılaştırılması da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Öz (2009), evde aile tarafından yapılan yanlış öğretimin ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca okulda yapılanların evde pekiştirilmemesinin de ciddi bir sorun olduğu ortaya konmuştur. Çetin (2010), ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması, ailede model olacak kişilerin azlığı, okulda öğretilenle evde öğretilenin çelişmesi ve ödevlerin aile tarafından yapılmasının ilkokuma yazma eğitiminde kesinlikle sorun yarattığını ortaya koymuştur. Anne babanın ayrı yaşaması, psikolojik

sorunlar yanında akademik başarının düşmesine de neden olmaktadır. Anne baba arasında anlaşmazlık, tartışma, kavga, ekonomik problemler, çocuk sayısının çok olması, anne babanın çalışma şartlarının zorluğu gibi durumlar ilkokuma yazma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir (Göçmen, 2012).

Son olarak ilkokuma yazma eğitiminde çocuk/öğrenci kaynaklı sorunlar üzerinde durmak gerekmektedir. Alanyazındaki çalışmaların bulguları şöyledir: Ünüvar (2002), okulöncesi eğitim almamış olmanın, okulöncesinde yanlış alışkanlıklar edinmenin, erken yaşta okula başlamanın ve bölgesel dilde konuşmanın ilkokuma yazma eğitiminde sorun yarattığını ortaya koymaktadır. Pehlivan'ın (2006) çalışmasında da, okulöncesi eğitim almamış çocukların ilkokuma yazma eğitiminde etkinlikleri yetiştiremedikleri, bitişik el yazısı yazamadıkları için gergin oldukları, bileklerinin çok ağrıdığı ve çekingen oldukları görülmüştür. Öğrencilerin anlama-anlatma becerilerinin gelişmemiş olması, hecelere bölmede yanlışlar yapılması, dikkatsizlik ve devamsızlık gibi sorunlar ilkokuma yazma eğitimini olumsuz etkilemektedir (Ortabağ Çevik, 2006). Savaş (2008) da çalışmasında, öğrencilerin sesleri birleştirirken ve sözcükleri hecelerine ayırırken sorun yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Çetin (2010) araştırmasında, öğrencilerin gelişimsel olarak sorunları olduğunu, okula ve derse karşı ilgisiz olduklarını ve derse hazırlıksız geldiklerini belirtmiştir. Alyıldız araştırmasında (2011), öğrencilerin okuma yanlışlarını en sık görülenlerden en aza doğru şöyle sıralamıştır: heceleri tekrar okuma, ses atlama, sesleri değiştirerek okuma, vurguya dikkat etmeden okuma ve sözcüğü tekrar okuma. Yazma yanlışları ise şöyledir: harfleri birbirine yakın yazma, satır sonlarında uygun boşluk bırakmama, sözcükler arasında az boşluk bırakma, harfleri şekline uygun yazmama, harfleri birbirine uzak yazma ve aynı harfi metin içinde farklı boyutlarda yazma. Tüm bu sorunların nedeni, nitelikli okulöncesi eğitim almama ve ince kas gelişiminin tam olmaması biçiminde ortaya konmuştur. Bektaş (2013), öğrenci kaynaklı ilkokuma yazma sorunlarını, fiziksel olgunluk ve bilişsel olgunluk sorunu olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Gözüküçük (2015), anadili Türkçe olmayan çocukların ilkokuma yazma eğitiminde sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde, Kuzey Kıbrıs'taki ilkokuma yazma eğitimi sorunlarının çözümünde farklı kesimlerin üstlenmeleri gereken sorumluluklar olduğu üzerinde durulmuştur. Bu kişiler veya kurumlar; Milli Eğitim Bakanlığı, okul yönetimleri, öğretmenler ve velilerdir. Alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili çok farklı bulgulara, çözüm önerilerine ulaşıldığı söylenebilir. Sarı'ya (2008) göre, etkili bir ilkokuma yazma eğitimi için öncelikle eğitim sürecinde yaşanan sorunların belirlenmesi ve devamında da çözüm yollarının ivedilikle geliştirilmesi gerekmektedir.

Karakelle araştırmasında (1998), ilkokuma yazma sürecinin büyük oranda öğrencilerin bilişsel özellikleri tarafından açıklanabildiğini ancak yalnızca bilişsel özelliklerin yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. İlkokuma yazma sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde en az bilişsel etmenler kadar duyuşsal etmenlerin de önemli olduğu ortaya konmuştur. Özellikle de okumayı kazanma süresinin duyuşsal etmenlerden (bilişsel etmenlere oranla) daha çok etkilendiği ortaya konmuştur. Karadağ (2005), ilkokuma yazma eğitimindeki sorunların çözümüne yönelik araştırma bulgularından hareketle şunları belirtmektedir: Eğitim teknolojilerinden yararlanılması, ilkokuma yazma öğretiminde uzmanlaşılması, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmesi, mesleki bilgi ve bireysel becerilerin geliştirilmesi, çocuklara okuma yazma sevgisi aşılması, okul aile işbirliğinin sağlanması, el yazısı ile öğretim yapılması, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine önem verilmesi, okulöncesi eğitime önem verilmesi, dikte çalışmalarına yer verilmesi, Türkçe Programının yeniden gözden geçirilmesidir.

Arslan (2005), ilkokuma yazma döneminde okuma güçlüklerini gidermek için öğretmenlere öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, okuma alıştırmalarının sık yapılması, ödüllendirme ve veli ile işbirliği gibidir. Arslan araştırmasında (2005), evde bol bol okuma, öğretmenin ilgi göstermesi ve çocuğun öğretmeni dinleyip okuma çalışması yapması gibi önerilerin veliler tarafından ortaya konduğunu ve bunların yapılması durumunda ilkokuma yazma eğitimindeki sorunların

aşılacağına belirtmiştir. İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde gerçekleştirilecek her bir nitelikli etkinlik, Türkçe öğretiminin sağlam temeller üzerine yapılandırılmasını sağlayacaktır (Şahbaz, 2005).

Ortabağ Çevik'in araştırmasında (2006), ilkokuma yazma eğitimindeki sorunları çözmeye amacıyla, okul aile işbirliğinin sağlanması, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması, anlama ve anlatma çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi gibi konular üzerinde durulmuştur. Ayrıca, okul ve sınıf donanımının uygun duruma getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının görseller açısından zenginleştirilmesi, hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi, okulöncesi eğitime önem verilmesi, bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının öneminden söz edilmiştir.

Orhan araştırmasında (2007), bilgisayar destekli ilkokuma yazma eğitiminin öğrencilerin yazı, noktalama ve okuma başarılarına etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aladağ'ın araştırmasında da (2012) benzer şekilde bilgisayar destekli ilkokuma yazma eğitiminin öğrenci başarısının artırdığı görülmüştür. İğdirsel'in araştırmasında (2012), ilkokuma yazmaya özel CD'lerin var olduğunu ve bu CD'lerin kullanılmasının yararlı olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2009) çoklu öğrenme ortamını (birden çok duyu organına hitap eden öğrenme ortamlarının düzenlenmesi) oluşturduğu deneysel tez çalışmasında, öğrencilerin daha kısa zamanda ve yanlışsız bir biçimde okuma-yazma becerilerini geliştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Kolaç araştırmasında (2008), çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı ilkokuma yazma eğitiminin öğrencilerin okuma başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuş ve özellikle de öğrencilerin okuma ilgi düzeylerinin önemli ölçüde yükseldiğini belirtmiştir.

Sarı'ya (2008) göre, ilkokuma yazma öğretimi ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmeli, üniversite eğitimi yıllarında son yılda öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin yanında staj görmeli ve yaşanan sorunları gözlemlemelidir. Dönem içerisinde okuma yazma öğretime yönelik seminerlerin sayısı artırılmalıdır. Göçmen (2012) de, öğretmen başarısında en etkili yöntemlerden birinin, üniversite döneminde alınan nitelikli eğitim olduğunu belirtmektedir.

Gülbaş Çatak'ın (2008) araştırma bulguları değerlendirildiğinde, okullarda program geliştirme uzmanları bulunmasının önemli olduğu görülmektedir. Böylelikle ilkokuma yazma öğretmenlerinin programları anlaması ve uygulaması mümkün olabilmektedir. Çaydere (2010), ilkokuma ve yazma ders kitaplarının baskı kalitelerinin denetlenmesi, sanatsal tasarım ilke ve öğeleri yönünden niteliksiz kitapların çocuklara verilmemesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Şerefli (2008), ailenin kitap alışkanlığının olmasının, ailenin birbirleriyle ve çocukla nitelikli sohbet etmesinin ve ödüllendirme ile teşviklerin yapılmasının ilkokuma yazma eğitimindeki öneminden söz etmektedir. Çocuğun boş zamanlarını etkili bir biçimde değerlendirmesinin (sanatsal, sportif, kütüphane etkinlikleri gibi) ve kitap, gazete gibi uyaranlarla karşılaşmasının da çok önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Ailenin, çocuğun okuldaki durumuyla ilgilenmesi, öğretmen ile sıklıkla iletişim kurması ve veli toplantılarına katılması da ilkokuma sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Okulun eğitsel yönden donanımlı olması, ilkokuma yazma öğretmenin başarısını artırmaktadır. Öğretmenin birinci sınıf öğrencisinin gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olması ve okullardaki zümre çalışmaları, ilkokuma yazma eğitiminde çok önemlidir. (Göçmen, 2012). Şentürk (2013), ilgi çekici, tek başına (aile yardımı gerektirmeyen) yapılabilen ve uzun zaman almayan ev ödevlerinin ilkokuma yazma eğitimi başarısını artırdığını ortaya koymaktadır. Babayigit ve Konedralı (2009), okuma sorunu yaşayan çocukların söz konusu sorunlarını aşmak amacıyla birebir uzmanlarla çalışmaları gerektiğinden söz etmektedir.

ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin birinci sınıf öğretmenlerinden beklentileri etkili ve verimli bir okuma yazma öğretimi gerçekleştirmekten önce, öğrencinin gelişimine uygun bir eğitim yapmak ve öğrencilere örnek bir rol model olmaktır. Dolayısıyla öğretimden önce eğitimin temel alındığı söylenebilir. Gelişime uygun eğitim verebilmek için hizmet öncesi eğitimin niteliğinin tam olması gerekmektedir. Benzer şekilde, örnek rol model olacak öğretmenleri belirleyebilmek için yalnızca

yazılı sınavlarla öğretmenlerin seçilmemesi, yazılı sınavlara ek olarak nesnel sözel sınavların da yapılması gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin ilkokuma yazma öğretmenlerinden beklentileri öğrencilerin gelişimini desteklemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini destekleyebilmeleri adına, kaynakların etkin kullanımı, okul-aile işbirliği, öğretmenler arası işbirliği vb. konularda okul yöneticileri etkin görev almalıdırlar.

İlkokuma yazma eğitimindeki sorunlara ilişkin araştırma bulguları dikkate alındığında, Kuzey Kıbrıs'ta ivedilikle ilkokul düzeyinde rehberlik hizmetlerinin sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, bireysel eğitimi temel alan uygulamaların artırılması ve öğrencinin içinde yetiştiği çevreden kaynaklı sorunların azaltılması için gerekli çalışmalar yürütülmelidir.

Araştırmanın çözüm önerilerine ilişkin bulguları incelendiğinde, başta Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığına, eğitimi geliştirme genelinde ve ilkokuma yazma eğitimini destekleme özelinde önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında, ilkokuma yazma eğitiminde uzmanlaşmış denetmenlerin yetiştirilmesi ve okullara gönderilerek öğretmenlere destek verilmesidir. Bunun dışında KKTC'de okul yöneticilerinin öğretim liderliği dışında her türlü görevi yaptıkları (alt yapı sorunları, Bakanlık yazışmaları, ekonomik kaynakların artırılması vb.) bilinmektedir. Özellikle öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitimlerin okul yöneticilerine sunulması durumunda, Kuzey Kıbrıs'taki okullarda öğretimin niteliğinin artabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1382-1394.
- Aladağ, U. (2012). *İlkokuma ve yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Ağrı ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, D. (2005). *İlkokuma eğitiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arslan, A., Orhan, S. & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Babayiğit, S. ve Konedralı, G. (2009). KKTC'deki ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili uygulamalar ve bunlara ilişkin öğretmen görüş ve değerlendirmeleri, Kıbrıs. <http://eprints.uwe.ac.uk/8426/> adresinden 25 Şubat 2017'de alınmıştır.
- Baştaş, M. (2007). *Okulöncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen yeterliliklerine ilişkin algılar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Beers, C. S., Beers, J.W. & Smith, J.O. (2010). *A principal's guide to literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Beşgül, M. (2015). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Binkley, M. (1989). *Becoming a nation of readers: What principals can do*. Washington, D.C.:U.S. Department of Education.
- Carrico, H. (2009). Working to improve literacy learning for all students through school leadership: An analytic autoethnography. Texas Woman's University. ProQuest Dissertations and Theses, 167. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305138515?accountid=14745>. (305138515)
- Çaydere, O. (2010). *İlköğretim 1. kademe 1. sınıfta ilkokuma ve yazma derslerinde kullanılan ders kitabında yer alan görsellerin hazırlanmasında sanatsal tasarım ilke ve elemanlarının kullanım durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dean, M. J., Dyal, A., Wright, J. V., Carpenter, L. B. & Austin, S. (2016). Principals' perceptions of the effectiveness and necessity of reading coaches within elementary schools. *Reading Improvement*, 53(2), 75-87.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demir, S. (2015). *Okuma güçlüğü çeken ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıklarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, B. ve Babayiğit, Ö. (2016). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs, <http://usos2016.com/USOS2016-PROGRAMI.pdf> adresinden erişim tarihi 4 Aralık 2016.
- Göçmen, Ş. (2012). *Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güneşli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneşli, A. & Baykent Özyel, N. (2016). Yazmaya hazırlık temelinde yazı-çizgi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Kıbrıs örneği. *Turkish Studies* (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11(3), 1203-1228.
- Harrison, S. (2012). The relationship between principal beliefs about effective leadership practices and the enactment of those beliefs related to literacy instruction. Abstract Retrieved from [http:// repository.upenn.edu/dissertations/AAI3510977/](http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3510977/)
- Herridge, R. L. (2013). *A multiple case study of the literacy instructional leadership behaviors of elementary principals in North Carolina*. Doctoral dissertation, North Carolina State University.
- İğdirsel, T. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokuma yazma CD'lerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kapkın 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.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kolaç, E. (2008). *Çoklu zeka temelli işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ilkokuma öğretiminde uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lickteig, M. J., Parnell, M. K. & Ellis, S. D. (1995). Ways elementary administrators support literacy education. *Reading Horizons*, 35(4), 299-309.
- Manning, G. & Manning, M. (1994). Literacy and the school principal: The missing piece? *Teaching Pre K-8*, 24(8), 60-62.
- Mazıcı Erdeniz, T. (2003). *Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözümleme yöntemini uygulama becerisi (Kayseri ili örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nargül, E. (2006). *Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Novak, S. & Houck, B. (2016). The view from the principal's office: An observation protocol boosts literacy leadership. *Journal of Staff Development*, 37(2), 46.
- Orhan, H. G. (2007). *Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ortabağ, Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri: Bursa ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Osma, E. (2011). *Yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Overholt, R. & Szabocsik, S. (2013). Leadership content knowledge for literacy: Connecting literacy teachers and their principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 53-58.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M. (2011). *KKTC ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Pehlivan, A. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen özellikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, D. (2006). *Okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Puzio, K., Newcomer, S. N., & Goff, P. (2015). Supporting literacy differentiation: The principal's role in a community of practice. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 135-162.
- Sadioğlu, Ö. (2005). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalı çıkışlı olan sınıf öğretmenleri ile başka kaynaklardan gelen sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, B. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöğretim eğitim yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilkokuma ve yazma öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, A. (2013). *Ev ödevlerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı, (2016). KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Proje yürütücüsü: A. Pehlivan, Lefkoşa.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Walla, K. (1990). How principals can earn a's in literacy education. *Ohio Reading Teacher*, 25(1), 37-40.
- Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yangın, B. (2006). Yöneticilerin ve öğretmenlerin altı yaş grubundaki öğrencilerin ilk okuma ve yazmaya hazırlanmalarına yönelik bilgileri ve görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi e-dergi Sistemi*, 12, 161-175.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, S. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde okul olgunluğu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.