

Problems Encountered in Literacy Education and Suggested Solutions

Murat Başar

Uşak University
murat.basar@usak.edu.tr
ORCID:0000-0001-6635-4563

Hatice Merve Tanış Gürbüz

Ministry of National Education
merve377@gmail.com
ORCID:0000-0003-1588-9925

ABSTRACT

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 semistructured 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.

Primary school period is the basis of the educational life of individuals. The primary school period constitutes the beginning and foundation of the academic life with the literacy process. The first reading and writing skills are tried to be gained in Turkish lessons (Aktürk & Mentiş-Taş, 2011; Belet & Yaşar, 2007). In fact, it has been observed that some teachers in schools are able to displace other areas by giving priority to reading and writing. However, the process should be carried out as a whole. If the student who started primary school can successfully overcome the first literacy process, it is likely to continue the same success in the future.

The aim of this study is to reveal the problems encountered by primary school teachers during the 2018 Turkish curriculum and the suggestions for solutions to these problems. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the "preparation" phase of the literacy education?

2- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the "making the voice feel and recognize" phase of the education?

3- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the "syllable" phase of the literacy education?

4- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the "forming words and sentences" phase of the literacy education?

Received :December 27, 2019

Revised :April 08, 2020

Accepted:April 20, 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 1-20
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 1-20
Doi: 10.35233/oyea.666563

5- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the “text creation” phase of the literacy education?

6- What are the problems and solution suggestions that teachers encounter during the “transition to free reading” phase of the literacy education?

7- What are the other problems and solution suggestions that teachers encounter in the teaching of reading and writing?

Method

Model

Descriptive scanning model was used in this study. Descriptive scanning is defined in the literature as revealing a past or present situation or studies in which the opinions of the participants about a situation or event are determined (Karasar, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2009).

As the research design, embedded single-case study design of the qualitative research method is integrated. The single situation in this research is the teaching of reading and writing. The sub-analysis consists of preparation phase, the phase of making the voice feel and recognition, the syllable creation phase, the word phase, the text creation period and the transition to free reading.

Participants

The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in 7 schools: 3 schools lower socio-economic level, 4 schools middle socio-economic level and 3 schools upper socio-economic level in the city center of Uşak in the 2018-2019 academic year. The teachers in the study group participated in the study voluntarily. Participants were selected homogeneous sampling from criterion sampling methods. Thus, maximum diversity was achieved in the study. In the 2018-2019 academic year, volunteering to participate in the study in the study group was interviewed with 20 classroom teachers in the first year. In the teachers who participated in the research, the condition of being in the 1st Class at least once in 2005 and at least twice in the 1st Class with the sound-based sentence method was sought.

Tools

The research data were obtained through a semi-structured interview technique with 20 teachers in the study group. The semi-structured interview form was developed by the researcher. 20 teachers different from the teachers in the study group were asked about the problems they faced during their implementation of the 2018 Turkish curriculum and what their solution suggestions were.

Data Collection

Voice records were transferred to the Word program in order to analyze the data obtained in the research. The data were subjected to content analysis by taking the opinions of 3 academicians in the field of classroom instruction education. In content analysis, it is aimed to reach the concepts and relationships that can explain the obtained data. For this, the collected data should be conceptualized, concepts should be organized and themes should be determined (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The data obtained from the interviews were converted into written text and codes were created using common aspects between the subcodes. The codes that are formed are brought together and examined under the themes. The frequencies of the resulting subcodes were determined and subcodes were tried to be explained by quoting from individual interviews with the direct quote method.

In order to increase the reliability of the research, it was tried to explain the themes, codes and subcodes by quoting the data obtained from the interviews. In qualitative research, it is impossible for the researcher to make coding free from personal influence. To cope with this situation, the obtained data encodes by different encoders. The similarity rate of the data set encoded by different encoders is important (Fidan & Öztürk, 2015). This similarity, which is called internal consistency in the model of Miles and Huberman (1994), is calculated by using the formula of the Coefficient of Reliability = number of agreements x 100 / total number of agreements + disagreements. The reliability coefficient is expected to be at least 80%. The reliability coefficient of the research was found to be 84%. This study shows that it is reliable.

Findings

When the findings of the research are examined, it is seen that the problems arising from the student gradually decrease as the stages progress in the teaching of literacy. The stage where the frequencies of the problems arising from the student

are highest, is the stage of making and recognizing the sound. At this stage, teachers talked about 15 different problems originating from the student. When all phases are taken into consideration, the highest frequency problems are periodic differences, phonological awareness and special needs sub-codes depending on the code of problems arising from the student.

Depending on the periodic difference sub-code, teachers stated that the difference in students' starting school age affects academic life, affective development. He pointed out that the underdevelopment of students with normal starting age causes the same problems. Some problems arise when 60-72 months old students start primary school. According to the explanations related to the phonological awareness deficiencies sub-code, the teachers emphasized that students who have a lack of phonological awareness skills have a hard time in making and recognizing the voice. In the explanations made according to the sub-code of special needs, teachers stated that especially students with special learning difficulties experienced difficulties in the sense of feeling and recognizing the voice, but teachers often did not know how to work with individuals who have special learning difficulties, even if they describe the problem, and they feel the deficiency of it.

When the code of problems arising from the parents is examined at all stages, the sub-codes with the highest frequency are instructional intervention and methodological conflict. Depending on the instructional intervention sub-code, teachers were able to intervene in the subjects such as teaching methods and techniques, approach to students and classroom rules, how the teaching method should be, during the first literacy process, they compare with their teachers or other schools, and the teacher-parent relationship negatively. They stated that it affects. Methodological conflict is a problem that teachers encounter in the stage of feeling and recognizing the voice. Within the scope of the methodological conflict sub-code, teachers stated that parents provide support at home according to the method they learned, and they create concept confusion in children by trying to teach according to their own method.

Depending on the theme of the problems arising from the teacher, the frequency is to postpone writing the highest sub-code. As part of the postponing of writing sub-code, teachers generally stated that they attach more importance to reading than writing and take the time, which brings writing beauty and writing errors.

Conclusion and Discussion

According to the results of the research, it was determined that one of the problems encountered by the teachers during the preparation of literacy education is the wrong practices and misperceptions from the preschool period. In the preschool period, some kindergarten teachers and kindergarten teachers who work in private institutions carry out activities for first reading and writing. These activities affect the student's first literacy process negatively. In the first reading process, the inability of the classroom teacher to manage the process may cause low motivation in the student. This situation can also turn into academic failure in the future. Başar (2013) found that one of the most important problems faced by students who started reading and learning by learning to read and write is low motivation. Bektaş (2013) revealed that children who started school by learning to read are bored in the lesson and can focus their attention on different endeavors. Eminoğlu and Tanrikulu (2018) found similar results in their research. They found that the students who started to school by learning to read and write were self-confident but bored in the lesson.

One of the two problems most frequently voiced by the teachers in the stage of feeling and recognizing the voice is the phonological awareness deficiencies. They emphasized that students who have a lack of phonological awareness skills have difficulty in making and recognizing the voice. Learning disabilities in students, etc. due to situations, phonological awareness insufficiency occurs. Phonetic awareness can occur late, especially due to the inadequacy of students with dyslexia due to visual and auditory perception. Phonological insufficiency can prevent the student from perceiving and recognizing the sound. When studies on phonological awareness are examined, it is seen that reading is one of the earliest predictors and students with high phonological awareness are more successful in reading. (Catts et al., 2015; Ehri et al., 2011; Güldenöğlü et al., 2016; Kjeldsen et al., 2014; Report of the National Reading Panel, 2000; Parrila et al., 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 & Danielle, 2012). Gottwald (2014) emphasized that syntax is important in the education of students with dyslexia. For the syntax, phonological awareness must be formed. Saraç (2014) stated in his study that dyslexia is a problem observed in one of every five students. This is why teachers can express their phonological awareness inadequacy as one of the highest frequency problems.

Findings obtained from the research explained how teachers work with students with special needs, in which areas they experience inadequacy, and feel inadequate in determining their weaknesses and strengths. In studies that examine teachers' competencies related to learning disability concept, it is revealed that teachers have misconceptions about learning disability and sub-dimensions of learning disability, definitions of learning disability are quite superficial and few of them emphasize areas that have difficulty in defining learning disability (Başar & Göncü, 2018; Fırat & Koçak, 2018). Teaching and Learning International Survey (2010) according to what teachers are special needs students are missing the conclusions reached regarding maximum will be made. It has been determined that there are problems in the period of feeling and recognizing sound in situations such as learning disability, autism, hyperactivity, vision and hearing deficiency.

The methodological conflict, which is among the problems frequently emphasized by the teachers, affects the teaching of reading and writing negatively. They stated that parents provide support at home according to the method they have learned, and that they create concept confusion in children by trying to teach according to the method they have learned. Among the problems encountered in the education of literacy in the studies carried out are the problems arising from the parents (Babayiğit & Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Bektaş, 2013; Demir & Ersöz, 2016; Çetin, 2010; Göçmen, 2012).

The problems arising from the Turkish curriculum that teachers experienced were determined as sound groups, open syllable and closed syllable. It has been determined that students walk through the syllable logic of the program by memorizing instead of grasping it. It is said in the Guidelines of Turkish Language Institution that "Consonants in Turkish combine with the vowel that comes after it creates a word". It is seen that the structure of Turkish is suitable for open syllable. While introducing consonant sounds with closed syllable logic, different meanings are attributed to the sound. Başar et al. (2015) reached the result of conducting the literacy education with open syllables during the first literacy process. Başar et al. (2016), it was determined that the way of giving sounds may cause reading and writing errors in the future. In the current program, mixed sounds like l-n are in the same group. Since the voices are given very close, it can cause students to stir frequently and cause panic in the process of reading and writing. It has been determined that this order is not suitable for students with learning difficulties, and that individuals who do not have any special needs can be perceived as having learning difficulties. Teachers also emphasized this problem most in the context of the code. Özcan and Yıldız (2018), their findings show consistency with the results of their research. Teachers reported that the letters b and d were mixed by the students during the teaching process and that the letter groups should be changed because they were given very close to each other.

İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Murat Başar

Uşak Üniversitesi
murat.basar@usak.edu.tr
ORCID:0000-0001-6635-4563

Hatice Merve Tanış Gürbüz

Millî Eğitim Bakanlığı
merve377@gmail.com
ORCID:0000-0003-1588-9925

ÖZET

Bu 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.

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. Millî 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.

2015 Türkçe öğretim programında değişen sadece ses gruplarının yeri değildir. Sesler daha önce altı gruptan oluşurken 2017

Geliş Tarihi :27 Aralık 2019
Düzeltilme Tarihi :08 Nisan 2020
Kabul Tarihi :20 Nisan 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 1-20
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 1-20
Doi: 10.35233/oyea.666563

* Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

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

Harf Grupları	2015 Türkçe Programı	2017 Türkçe Programı
1. Grup	e l a n	e l a k i n
2. Grup	i t o b u	o m u t ü y
3. Grup	k ı r ö s ü	ö r ı d s b
4. Grup	m d ş y c z	z ç g ş c p
5. Grup	ç g p h	h v ğ f j
6. Grup	f v ğ j	

yılında beş grup oluşturulmuştur. 2015 yılında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde hece döneminde açık hece önceliğe alınmıştır ancak 2017 yılında yapılan değişiklikte 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 Yazım 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), çalışmasında 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 Bakanlığının 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, 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.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe öğretim programını uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

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?

Yöntem

Model

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 da; 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 süreç takip edilmiştir. 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.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde yer alan 3 okul alt sosyoekonomik düzey, 4 okul orta sosyoekonomik düzey ve 3 okul da üst sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 7 okulda görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Okulların sosyoekonomik düzeyi okulda görev yapan öğretmenlere sorularak belirlenmiştir. 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 bir kez birinci sınıfta görev almış olma ve ses temelli cümle yöntemi ile en az iki kez birinci sınıfta görev alma koşulu aranmıştır.

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 araştırmacılar 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 uyuşum sağladığı konular açık uçlu soru haline getirilmiştir. Bu sorular çalışma grubunda yer alan öğretmenlere görüşmelerde sorulmuştur. Uzmanların üzerinde %100 uyuşum sağladığı öneri doğrultusunda ilk okuma yazmaya hazırlık, ses, hece, kelime, cümle, metin ve serbest okumaya geçiş ile öğretmenlerin çözüm önerileri soru olarak öğretmenlere sorulmuştur.

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.

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 dk. 5 saniyedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi için ses kayıtları Word programına aktarılmıştır. Veriler, sınıf öğretmenliği ilk okuma yazma alanında çalışan 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.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşmelerde elde edilen verilerden alıntılar yapılarak tema, kod ve alt kodlar açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının bireysel etkisinden arındırılmış kodlama yapabileceği olanaksızdır. Bu durumla başa çıkabilmek için 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= Uyuşum miktarı x 100/ uyuşum ve uyuşmazlık miktarı formülü kullanılarak hesaplanmaktadır. Güvenirlik katsayısının en az %80 olması beklenmektedir. Araştırmanın güvenirlilik katsayısı %84 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

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. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar	3.3. Dönemsel beklenti	2
		4.1. Gereğinden fazla ödev verme	5
	5. Öğretmenlerin çözüm 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 oluşan alt kodlar arasında frekansı en yüksek olan alt kod okuryazarlıktır. 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 olarak 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.

Öğrenciden kaynaklı sorunlar koduna bağlı olarak frekansı en yüksek olan alt kod dönemselsel farklılıktır. Öğretmenler öğrencilerin okula başlama yaşındaki farklılık 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 dönemselsel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan sorunları dile getirmiştir.

Öğretmenlerin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerileri tekrar çalışmalarını, gelişim düzeyini dikkate alma, bireysel çalışma, etkinlik çeşitliliği ve fiziksel hazırlıktır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

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

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 arasında frekansı en yüksek olanlar sesbilgisel farkındalık yetersizliği ve özel gereksinimlerdir.

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 eksikliğini getirdiği olumsuz sonuçları anlatmıştır.

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 güçlüğünün kendisine özel yöntemleri olmalı. Yani her öğrenciye uymuyor sanki bizim bildiklerimiz. Bununla 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.

Sesi hissetme ve tanıma dönemi teması içinde ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de veliden kaynaklanan sorunlardır. 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 yöntemlere göre evde destek sağladıklarını, öğretim yapmaya çalışarak çocuklarda kavram karmaşası oluşturduklarını belirtmişlerdir. Ö18: “*Ne kadar abisi kardeşi de olsa öğrencinin veli yöntemi bilse de kendi öğrendiği yöntemlere göre öğretmeye çalışıyor. Genel olarak sessiz*

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	10	
	2.2. Öğrenci etkinliklerini gerçekleştirme	3	
	2.3. Yansıtma	3	
3. Programdan kaynaklanan sorunlar	3.1. Ses grupları	10	
	3.2. Açık hece	1	
	3.3. Kapalı hece	2	
4. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	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	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	

harflerin yanına mutlaka sesli bir harf ekleyen oluyor. Anne baba yapmasa ebe dede birileri mutlaka bunu yapıyor. Bazen öğrenci de 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 örneklendirmişti.

Sesi hissettirme ve tanıma aşaması teması içinde ortaya çıkan kodlardan bir diğeri de programdan kaynaklanan sorunlardır. 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 güclüğü olan öğrencilere bu sıralamanın uygun olmadığını, herhangi bir özel gereksinimi olmayan bireylerin de öğrenme güclüğü 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 getirmişti.

Sesi hissetme ve tanıma temasına bağlı olarak ortaya çıkan kodlardan biri de öğretmenlerin çözüm önerileridir. Öğretmenlerin çözüm önerileri koduna bağlı 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 çalışmaları yaptığını belirtmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

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

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.

Öğretmenlerin hece oluşturma aşamasında en fazla belirttiği sorun öğretimsel müdahaledir. 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, bunun da öğretmen-veli ilişkisi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ö16: "Veliler ya daha önce kardeşi varsa yöntemi bildiği için ya da ilk okula başlayan çocuğa araştıran gelen oluyor, diğer sınıflarla karşılaştıran oluyor bu gibi durumlarda şöyle yaparsınız 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.

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 ilk okuma yazma sürecine yönelik çözüm olarak en fazla dikte çalışmasını önermiştir. 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 yazdırmışlardır. Yazamayan öğrencilere tahtaya yazdırarak dikte yaptıklarını 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 önlemleri de söylemiştir.

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 unutmaları daha zor oluyor." diyerek somutlaştırmanın önemini vurgulamıştır.

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.Veliden kaynaklanan sorunlar	2.1. Hece tablosunu ezberletme	8
		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
		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 yansımaları	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. Anlamli heceler kullanma	6
		4.5. Oyunlaştırıcı etkinlikler	9
		4.6. Somutlaştırma	15
		4.7. Tekrar	3
		4.8. Anlamli kelime oluşturma	5
		4.9. Profesyonel yardım alma	7

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

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

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.

Kelime aşamasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların diğer aşamalarda karşılaştıkları sorunlarla karşılaştırıldığında azaldığı ve bu sorunların daha çok öğretmenden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretmenden 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.

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 elettim hepsine deneyim yaşasınlar diye. Ondan sonra unutmadılar.” diyerek öğrencinin şemasında yer almayan kelimeleri öğrenmesinin daha zor olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kelime Aşamasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Tema	Kod	Alt Kod	f
	1. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	1.1. Yerel ağız	1
	2. Veliden kaynaklanan sorunlar	2.1. Anlamsız kelimeleri öğretmeye çalışma	1
		2.2. Kelimeyi harf harf yazdırma	1
		2.3. Cümle oluşturma	1
		2.4. Materyal baskısı	1
	3. 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
Kelime Aşaması	4. Öğretmenlerin çözüm önerileri	5.1. Anlamsız kelimeleri kullanmaktan kaçınma	10
		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

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 geçmişim mesela.” diyerek anlamsız kelime ve cümle oluşturmamaya çalıştığını belirtmiştir.

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

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 yanlış	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.

Metin oluşturma aşamasında öğretmenlerin en fazla dile getirdiği sorun öğretmenden kaynaklanan sorunlar koduna bağlı bir alt kod olan yazmayı ötelemedir. 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 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 yazan, süper hikayeler yazan öğrenciler oluyorlar. Kim bilir belki de geleceğin yazarları olurlar.” diyerek metin oluşturma aşamasında yaratıcı metin yazma çalışmalarını kullandığını belirtmiştir.

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 kaynaklanan sorunlar	1.1. Ailesel durum	1
		1.2. Bilişsel çarpıtma	1
	2. Araç gereçlerden kaynaklanan sorunlar	2.1. Okuma metinlerinin uzunluğu	3
	3. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	3.1. Araçsal amaç	1
		3.2. Sorumluluğu veliye atma	2
	4. Öğretmenlerin çözüm önerileri	4.1. Yaratıcı okuma	3
		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.

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 okuduğunu 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 sayfalı görünce okumak istemiyor. Zaten yeni okumayı öğrendikleri için okurken başını unutupuyorlar. Birinci sınıf kitaplarının metinleri biraz daha özenli olmalı diye düşünüyorum.” Ö5, öğrencilerinde okumaya karşı olumsuz tutum gelişmesini istemediği için uzun metinleri dönem sonuna bıraktığını belirtmiştir.

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.

Öğretimsel ilkelere uygunluk alt koduna bağlı yapılan açıklamalara göre öğretmenler çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak adına işlenecek metinleri belirlerken kolaydan zora, günlük hayatta kullandıkları kelimelerden oluşan metinlerden günlük yaşamda rastladıkları 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.

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. Görüşüne baş vurulan öğretmenler mevcut ses gruplarında karışan seslerin birbirine çok yakın verilmesinden dolayı öğrencilerin mantığı kavramada 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 arkadaş ile dalga geçemez daha ona yardımcı olmaya çalışır.*” Ö14 olumlu sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerinin kendini ifade etme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Kaynaştırma etkinlikleri hakkında öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan 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 etkinliklerde kullanıyordum.*” Ö20, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencisinin derse katılabilmesi için ders materyallerini yeniden düzenlemektedir.

Öğretmenlerin sunduğu bir diğer çözüm önerisi ise metodolojik önerilerdir. Metodolojik 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.

Seviyeye uygun metinler kullanma hakkında öğretmenler öğrencilerin yaşına ve okuma hızlarına uygun metinler seçerek metinleri kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesine göre sınıflayarak, sıralayarak 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.*” Ö15, 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 sıkımayacak metinler olmalı. Birinci sınıfta bilgilendirici metin öğrencilerin ilgisini pek çekmiyor. Hayvanlı hikayeler, bilmece, tekerlemeler, diyalog metinleri, öyküler, masallar bunları severek okuyorlar. Kitaplarında buna dikkat edilerek hazırlanması gerekir diye düşünüyorum. Öğrencilerin canlandırabileceği kendisi ile*

özdeşleştirebileceği metinleri tercih ediyorum.” Ö19, öğrencilerin ilgisini çeken metinlere öncelik verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlardan birinin 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 yönetmemesi öğrencide motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu durum da öğrencide ilerleyen süreçte akademik başarısızlığa dönüştürebilmektedir. Başar (2013), çalışmasında okuma yazma öğrenerek ilkökula 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. Eminoglu ve Tanrıkulu (2018), araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Okuma yazma öğrenerek ilkökula başlayan öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmiş olduğunu ancak derste sıkıldıklarını tespit etmişlerdir.

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 farkındalığı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde okumanın en erken yordayıcılarından birisi olduğu görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık düzeyi yüksek öğrencilerin okumada daha başarılı oldukları görülmektedir (Catts ve diğ., 2015; Ehri ve diğ., 2011; Güldenoglu 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.

Öğretmenlerin veliden kaynaklı sorunlar arasında sıklıkla vurguladıkları sorunlar arasında olan metodolojik çatışma ilk okuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir. Velilerin kendi öğrendikleri yönteme göre evde destek sağladıklarını, kendi öğrendikleri yönteme 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).

Öğretmenlerin yaşadıkları Türkçe öğretim programdan kaynaklanan sorunlar ses grupları, açık hece ve kapalı hece olarak belirlenmiştir. Programın kapalı hece mantığıyla yürümesi öğrencilerin kavramak yerine ezberlediği tespit edilmiştir. Türk Dil Kurumu Yazım 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 olabildiğini tespit etmiştir. Mevcut programda l-n gibi karışık 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 öğrencilerde 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.

İlk okuma yazma sürecini etkileyen önemli değişkenler arasında yer alan hazırbulunmuşluk 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

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.

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 uygulamaya dönük eğitimler 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.

Kaynakça

Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.

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., Karasu, M. ve Şener, N. (2016). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazı ile Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Altın Kitaplar, İstanbul.

Başar, M., 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. (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.

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

Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. Yayımlanmamış 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.

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.

- 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.
- 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 ilkokula başlamış öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 56-69.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün 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.
- Güldenöglü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- MEB (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe öğretim programı*. 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.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim 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.
- Özcan, A. F. ve Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- 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.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77.
- Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific reading disability). *Society of Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- 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.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- 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.
- 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.
- 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.