



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.840185

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

OMU Journal of Education Faculty

2021, 40(1), 80-106

Sınıf Öğretmenleri Anlatıyor: İlkokuma Yazma Öğretimi¹

Seher ÇETİNKAYA²

Makalenin Geliş Tarihi: 13.12.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.06.2021

Online Yayınlanma Tarihi: 30.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde unutamadıkları ve önemli olduğunu düşündükleri anılarının incelenmesidir. Bu amaçla Ordu İli Altınordu İlçesinde görev yapan 76 sınıf öğretmeni üzerinde bir anlatı çalışması yürütülmüştür. Öğretmenlerden ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları bir/birkaç anıyı hikâye etmeleri istenmiştir. Veriler görüşmeler ve yazılı dokümanlar (e-posta, kompozisyon) aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde “ne” anlatıldığına odaklanılan tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Anlatıların analizi sonucunda, veli, öğretim ilke ve yöntem/teknikleri, okuma-yazma öğretimi, olumsuz çevre şartları, meslek sevgisi, mesleki yeterlilik, olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Bu temalar kendi içlerinde kategorilere ayrılmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin; mesleki yeterlilik, veliler, çevrenin sosyoekonomik dezavantajları ve öğrencilerin okul olgunluğu nedenleri ile ilkokuma yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğretim ortamının düzenlenmesine etki edebilecek unsurları dikkate aldıkları ve mesleklerini sevdikleri sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma öğretimi, Öğretmenlerin anıları, Öğretmen deneyimi, Anlatı çalışması

GİRİŞ

Okuma-yazma becerileri yaşam boyu öğrenmenin temelidir (Agee, 2005; Chansa-Kabali, 2017; Hanemann, 2015). Okuma-yazma becerileri, bireylerin sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi (Bay, 2008; Öz, 1999), toplumsal bilgi birikiminden faydalanması (Önal, 2010) günümüzün gereği olan sürekli yeni bilgiler edinme ihtiyacını karşılaması ve kendi kendine öğrenme yoluyla becerilerini geliştirmesi (Haneman, 2015) açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Çocukların ilkokulda edinmesi gereken en temel ve en önemli beceriler okuma-yazma becerileridir. Bu temel beceriler aynı zamanda diğer derslerde akademik başarı sağlamanın ön koşuludur (Brown, 2014; Carrigg ve Honey, 2004; Güneş, Uysal ve Taç, 2016). Okuduğunu anlamayan ve okuduğunu yazılı olarak ifade edemeyen çocuklar, okulda başarılı olamazlar (Çelenk ve Baycan, 2013). Bu nedenle çocuğun etkili bir ilkokuma yazma öğretimi alması önemlidir. Etkili bir öğretim birbiriyle bağlantılı birçok karmaşık unsuru içinde barındırmaktadır (Pressley, Wharton-McDonald, Allington, vd., 2001).

¹ . Bu çalışma 2018 yılında Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiriden genişletilerek hazırlanmıştır.

² . Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, sbayat_cetinkaya@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-1060>

Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 80-106. DOI: 10.7822/omuefd.840185

Dersi iyi planlamak, etkili yöntemleri seçmek ve dersi çeşitli öğretim yöntemlerine göre düzenlemek, etkili ölçme değerlendirme yaklaşımlarını seçmek ve uygulamak, etkili sınıf yönetimi yaklaşımını benimsemek (Orlich Harder, Callahan, Trevisan ve Brown, 2012), öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak, sadece temel bilgileri değil aynı zamanda daha üst düzey becerileri desteklemek ve değerlendirmek, öğrenme ortamında olumlu duyguları arttırmaya çalışmak (Astleitner, 2005), öğrenilecek bilgileri öğrenenlerin gerçek dünyasından seçmek ve öğrendiklerini uygulama fırsatını sunmak (Merill, 2002) vb. gibi unsurlar etkili bir öğretim için önemlidir. Ancak bu öğretimi gerçekleştirecek olanların öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulursa etkili bir öğretim için en önemli unsurun öğretmen olduğu söylenebilir.

Güneş (2013) okuma-yazma öğretimi başarısının büyük oranda öğretmene bağlı olduğuna dikkat çekerek, öğretmenlerin alandaki gelişmeleri izlemelerinin, bilgilerini güncellemelerinin, yöntemleri iyi bilmelerinin uygulama açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çelenk ve Baycan (2013) öğretmenlerin; okuma-yazma sürecine başlamadan önce öğrencilerini çok iyi tanımaları, okuma-yazma hazırlık çalışmaları yapmaları, sabırlı ve sevecen olmaları, planlı olmaları, öğrencilerini düzenli değerlendirmeleri, süreçte okul-aile işbirliğini ve aile katılımını sağlamaları, bir an önce okuma-yazma öğretme telaşına kapılmayıp öğrencilerin okuma-yazmaktan zevk almalarına ve başarı duygusunu tatmalarına önem vermeleri, bireysel farklılıklara dikkat etmeleri, zengin okuma-yazma materyallerinden yararlanmaları ve okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin zevk alacağı etkinliklerden yararlanmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca Pressley vd. (2001) etkili ilkokuma yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin sınıflarında; öğrencilerin sürekli etkinliklerle meşgul oldukları için iyi bir sınıf yönetimi sağlandığına, pekiştirici iş birliği ortamı yaratıldığına, dil becerilerin bir bütün hâlinde dengeli bir şekilde öğretildiğine, öğrencilerin öz düzenlemeye teşvik edildiğine dikkat çekmektedir. Özetle ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin rolü büyüktür ancak her alanda olduğu gibi ilkokuma yazma öğretiminde de öğretmen tek başına etkili bir öğretim için yeterli olmayacaktır. İlkokuma yazma öğretiminde ailenin sosyoekonomik durumu (McLoyd, 1998; Van Steensel, 2006), aile katılımı (Dearing, Kreider, Simpkins ve Weiss, 2006), çocukların erken dil becerileri (Irwin, Moore, Tornatore vd., 2012), okul olgunluğu (Arı ve Özcan, 2014; Yangın, 2009), okulların fiziki şartları ve donanımı gibi unsurlar da ilkokuma yazma öğretiminin niteliğine etki etmektedir.

Literatürde sınıf öğretmeni/ sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin yeterli inançlarının (Özdemir ve Erdoğan, 2017; Öztürk ve Ertem, 2017), ilkokuma yazma öğretimi alan bilgisinin (McCutchen, Abbott, Green vd., 2002; Mahar ve Richdale, 2008; Mather, Bos ve Babur, 2001; Piasta, Connor, Fishman vd., 2009) ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan güçlüklerle ilişkin görüşlerinin (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Özcan ve Özcan, 2016) ilkokuma yazma öğretimine yönelik tutumlarının (Aytan, 2017; Kartal, 2018) incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin anılarının incelendiği bir anlatı çalışmasına ulaşılabilen kaynaklarda rastlanmamıştır.

Carter (1993) anıların, öğretme deneyimlerinde yer alan zenginlik, çeşitlilik ve karmaşıklığın irdelenmesini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Akt. Uitto, 2012). Anlatı çalışmaları, öğretmenlerin öğretim hakkında bildiklerini, öğretim anlayışlarını ve öğretmen kimliklerini ifade etmelerini sağlar. Öğretmenlerin anıları, çalışmalarına rehberlik eden bilgi, fikir, bakış açısı, anlayış ve deneyimleri ortaya koymaktadır. Anıları aynı zamanda öğretmen olarak hayatlarının mücadelelerini, streslerini, zaferlerini ve ödülleri yansıtır (Johnson ve Golombek, 2002). Anıların sadece geçmişi yansıttığı düşünülmemelidir, bugünden geçmiş değerlendirildiği için geçmişten bugüne gelen sürecin ve bugünün bakış açısını da yansıtmaktadır (Elbaz-Luwisch, 2005).

Bu araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini anıları yoluyla irdelenmek amaçlanmıştır. Anıların, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğrenciler, veliler, okul imkânları, okulun bulunduğu çevre ile ilgili deneyimleri, deneyimleri hakkında ne

hissettikleri, süreçte yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle başa çıkma yollarına ilişkin bilgi vermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca anıların, öğretmenlerin; ilkokuma yazma öğretim uygulamalarının, öğretim yaklaşımlarının, ilkokuma yazma öğretimine bakış açılarının ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Anlatı çalışmaları birey ya da bireylerin deneyimlerini araştırmayı, bu bireylerin yaşam öykülerini bir araya getirerek veri toplamayı, kişisel deneyimlerini rapor etmeyi ve bu deneyimlerin içerdiği anlamları irdelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2016). Eğitim alanında anlatı çalışmalarından yararlanılmasının başlıca nedeni insanların bireysel ve sosyal olarak hikâye edebilecekleri hayatlar süren ve deneyimler edinen varlıklar olmasıdır. Öğretmen ya da öğrenci anlatıları; eğitim sürecini deneyimleme biçimlerini incelemeye fırsat verir (Ersoy ve Bozkurt, 2016).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimine bakış açlarına, öğretim yaklaşımlarına, süreçte yaşadıkları güçlüklerle, başarılarına, streslerine, geçmişle bugün arasında kurdukları bağa ilişkin deneyimlerini kendi ürettikleri anılar aracılığıyla incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi uygulamalarının karmaşıklığını, öğretime etki eden çok yönlü faktörleri ve anılarda bugünden geçmiş değerlendirildiğinden zaman içindeki değişimi ortaya çıkarmak için anlatı çalışması uygun görülmüştür. Bu nedenle çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması desenine dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Anlatı araştırmaları bir/birkaç bireyin yaşam öyküsü üzerinde yürütülebileceği gibi (Saban ve Sarıçelik, 2018; Ersoy ve Bozkurt, 2015), bir olguya ilişkin daha fazla bireyin (Toprakçı ve Gülmez, 2018; Uitto, 2012) anılarının bir araya getirilmesiyle de yürütülebilmektedir. Bu araştırmada da bir ya da birkaç öğretmen yerine daha geniş bir çalışma grubunun anılarının bir araya getirilmesiyle, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinde çeşitlilik sağlanmak istenmiştir. Çalışma grubu, Ordu İli Altınordu İlçesinde müstakim sınıflı okullarda görev yapan 76 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Alanda öğretmen/öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdem (Ekin, 2018; Kılınçer, 2019; Öztürk ve Ertem 2017), cinsiyetin (Kızılaslan Tuncer, 2013; Öztürk ve Ertem 2017; Gözüküçük, 2019), birinci sınıf okutma sayısının (Ekin, 2018) ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapma durumunun (Ekin, 2018; Demir Çetin, 2019) ilkokuma yazma öğretimine etki eden değişkenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin çeşitli yönleriyle ortaya çıkarılmasını sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler

Mesleki Kıdem	f	Cinsiyet	f
1-5	4	Erkek	40
6-10	10	Kadın	36
11-15	9	Birinci sınıf okutma sayısı	f
16-20	10	1-4	19
21-25	16	5-8	22
26-30	7	9-12	16
31-35	6	13-16	15
36-40	10	17-20	2
41 ve üstü	4	20 ve üstü	2

Birleştirilmiş sınıfta görev f yapma durumu	
Evet	48
Hayır	28
Toplam	76

Tablo 1’den görüldüğü gibi çalışma grubunda cinsiyet, mesleki kıdem, birleştirilmiş sınıflarda görev yapma durumu ve birinci sınıf okutma sayısı yönünden çeşitlilik sağlanarak ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin deneyimlerinde çeşitlilik sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlamak için veriler toplandıkça öğretmenlerin demografik özellikleri incelenerek sınıflama yapılmıştır. Bir sonraki görüşme yapılacak öğretmene ulaşılrken eksik olan demografik özelliğe sahip öğretmene öncelik verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanarak demografik özelliklerine ilişkin sorular yöneltildikten sonra ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları bir/ birkaç anıyı zaman (mesleğin kaçınıcı yılı), yer (köy, ilçe, il merkezi) anılarında geçen okul/çevre imkânları, kişilerin özellikleri açısından tasvir ederek hikâye etmeleri istenmiştir. Katılımcıların anıları nasıl anlattıkları ve düşüncelerini nasıl ifade ettikleri değil “ne” anlattıkları odak noktasıdır. Anlatılarda “ne” anlatıldığının daha iyi analiz edilebilmesi için öğretmenlerin anılarının geçtiği yeri, zamanı, anılarında geçen öğrenci özelliklerini betimlemeleri de istenmiştir.

Veriler görüşmeler ve yazılı dokümanlar (e-posta, kompozisyon) aracılığı ile toplanmıştır. Bir anı içermeyip sadece ilkokuma yazma öğretimine yönelik görüş belirtilen, üst sınıflarda Türkçe öğretimine ve matematik öğretimine ait anıyı içeren üç veri elenmiştir. Böylece 76 katılımcıdan 78 anlatı elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışma Ordu İli Altınordu İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınarak gönüllü öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Anlatı araştırmalarında geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasında *uzun soluklu ve derinlemesine araştırma yapma, uzman ve katılımcı değerlendirmesine başvurma, veri çeşitlemesi sağlama, ayrıntılı ve derinlemesine betimlemeler yapma* yollarından yararlanılabilir (Ersoy ve Bozkurt, 2016:243). Bu araştırmada da öğretmenlere araştırmanın amacı net bir biçimde açıklanmış, verilerin sadece araştırmanın amacı için kullanılacağı, verilerin sunumunda kişi, okul, öğrenci isimleri vb. bilgilerin gizli tutulacağı ifade edilmiş ve verilerin sunumunda bu gizlilik korunmuştur. Çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde izlenen adımlar ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Veri analizinde ikinci bir araştırmacının (Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi alan uzmanı) görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmacı, kodları, kategorileri ve temaları araştırma sorusu ve verilerin tutarlılığı açısından incelemiştir. Verilerin kodlanması, tema ve kategori isimlerinin oluşturulmasında tartışılarak fikir birliği sağlanmıştır. Anlatı araştırmalarında kişisel yaşam deneyimleri aktarıldığından araştırmacının katılımcıları araştırmadan kaynaklanabilecek her türlü zarardan koruması gerekir (Ersoy ve Bozkurt, 2016). Bu etik ilkedden hareketle çalışma bir katılımcıya okutulmuş anıların araştırmacı tarafından analizi ve yorumlanması ile ilgili öğretmenlere zarar verebilecek herhangi bir unsurun olup olmadığı hakkındaki görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda araştırmanın geçerliğinin, güvenirliliğinin ve etik ilkelere uygunluğunun sağlandığı düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Braun ve Clarke (2019), tematik analizde; araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden

geçirilmesi, temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi, raporun hazırlanması olmak üzere altı aşama olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Veriye Aşinalık: Görüşmelerden elde edilen anlatılar yazıya dökülmüş ve yazılı dokümanlarla birlikte tümü tekrar tekrar okunmuştur.
2. İlk kodların oluşturulması: İkinci aşamada anlatılardan elde edilen veriler kodlanarak tekrar okunmuştur. Bir kod listesi oluşturulmuştur. Her bir kodla ilgili veriler bir araya toplanmıştır.
3. Temaların aranması: Üçüncü aşamada kodlar gözden geçirilerek olası kategoriler ile temalar belirlenmiş ve bir tema haritası çizilmiştir.
4. Temaların gözden geçirilmesi: Dördüncü aşamada kodlanan veriler oluşturulan tema haritası ile tutarlılığı açısından incelenmiştir. Kategoriler ile temalar sadeleştirilerek tema haritası yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; “veli” teması altında “velilerin ilgisizliği” ve “veli desteğinin önemi” kategorileri “aile-okul iş birliği” kategorisinde birleştirilmiştir.
5. Temaların oluşturulması: Verilerden elde edilen kodlar, tema ve kategori tutarlılığı açısından tekrar irdelemiştir. Bu aşamada veriler bir başka uzman tarafından okunmuş ve kod, kategori, tema tutarlılığı hakkında görüşü alınmıştır. Fikir ayrılıkları üzerinde tartışılmış ve ortak karar doğrultusunda tema ve kategorilerin yeniden adlandırılması ve verilerin frekans dağılımının hesaplanması ile son düzenleme yapılmıştır. Örneğin; “meslek sevgisi” teması altında “fedakârlık” adı verilen kategorinin adı verileri daha iyi temsil etmesi için “mesleğe adanmışlık” şeklinde değiştirilmiştir.
6. Raporlaştırma: Veriler, MAXQDA programından yararlanılarak oluşturulan tema haritaları altında anlatılardan yapılan alıntılar (çarpıcı olma, farklı görüş sunma ve temayı temsil etme gücü ölçütleri dikkate alınarak seçilen) ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Alıntılarının sunumunda katılımcılar Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2) şeklinde kodlanmıştır. Anlatılarda geçen öğrenci isimleri gerçeği yansıtmamaktadır. Bir anlatı birden fazla tema ve kategoride kodlandığı için, verilere ilişkin frekanslar tema haritalarında ve açıklamalarda sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

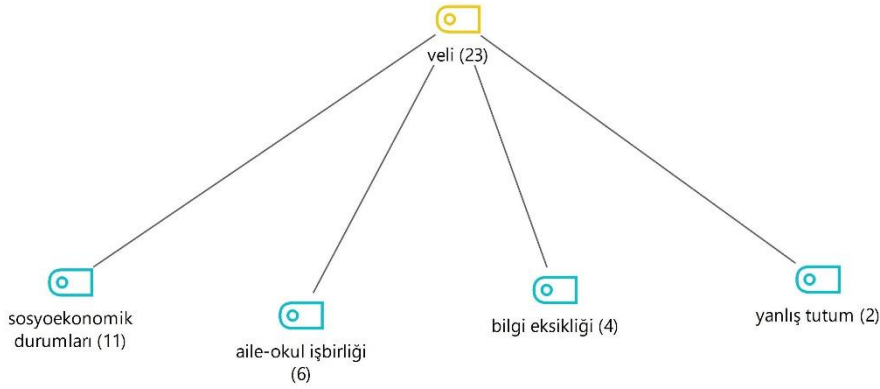
Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 27.05.2020

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2020-41

BULGULAR

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları anılarını aktardıkları anlatıların analizi sonucunda veli (f=23), öğretim ilke ve yöntemleri (f=39), okuma-yazma öğretimi (f=35), olumsuz çevre şartları (25), meslek sevgisi (f=12) ve mesleki yeterlilik (f=8) olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Altı tema kendi içinde kategorilere ayrılmaktadır.



Şekil 1. Veli temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Veli temasında sosyoekonomik durum ($f=11$), aile-okul iş birliği ($f=6$), bilgi eksikliği ($f=4$), yanlış tutum (2) olmak üzere dört kategori yer almaktadır.

Bu tema altında oluşturulan ilk kategori özellikle kırsal kesimde velilerin sosyoekonomik dezavantajlarının ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilemesine ilişkindir. Öğretmenler anlatılarında velilerle ilgili; çocuklarına okul araç-gereçlerini temin edememe, anasınıfı masraflarından kaçınmak için çocuğunu erken okula kaydettirme, çocuğun sağlık problemleri ile ilgilenmeme, çocuğunu okula göndermeme, aile içi diğer problemlerinin çocuğa yansımaları gibi güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“... Öğrencimin bir zekâ sorunu olduğu belliydi. Yüzü yara içinde, yerdeki çöpleri yiyor... Baba ise çocuğun hiçbir problemi olmadığını iddia ediyor ve Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesi için ikna olmuyordu. Anne ile birlikte babadan gizli çocuğu psikiyatra götürdük... RAM'a götürebilseydik daha profesyonel bir yardım alabilirdik.” (Ö2)

“Bir öğrencim çok öksürüyor ve öksürüğü uzun zamandır geçmiyordu. Velisini çağırdım ve çocuğu doktora götürmesini istedim. ‘Hocam, ben daha ineği veterinerine götüremiyorum, çocuğu nasıl doktora götüreyim’ dedi.” (Ö3)

“...Sınıfımda sarışın, gözleri ıslık ıslık olan bir erkek öğrencim vardı. Sevimli olduğu kadar da zekiydi. Bu çocuğumun hafta sonu tatilinden dönünce konuşmasında bozukluk olmaya başladığını fark ettim. Bir aile resmi çizmesini istedim. Bir ev çizdi: anne, baba ve kardeşler evin içinde, ama kendisi çatıda. Resmini anlat bana dediğimde, ‘Ailem beni istemiyor. Beni dövüyor, o yüzden kendimi çatıdan aşağıya atmak istiyorum.’ dedi. Okul idaresi ile birlikte aile ile sıkı bir ilişki kurup olayı takip ederek sorunu çözdük. Öğrencimin başarısı daha da arttı.” (Ö5)

Okul-aile iş birliği kategorisindeki anlatılar, öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinde velilerin ilgisizliğinden yakınmakta ve öğretmenlerin okul-aile iş birliği ile bazı sorunların aşılabildiğini vurgulamakta olduğuna ilişkindir. Ö1:

“...Gayet sağlıklı, sarı saçlı, hareketli, cin gibi bir öğrencim vardı. Adı Şevket idi. ‘a’ ile ‘e’ harflerini sürekli karıştırıyor, diğer harfleri de unutuyordu. İkinci sınıfa geçmiştik ama Şevket’i okutamamıştım. Artık her gün bir-iki saatimi ona ayırmaya birebir çalışmaya başladım... Önce okumayı öğrendi, yazma kendiliğinden geldi ama ikinci sınıfın sonuna gelmiştik. Bu kadar geç kalmamızın sebebi ailenin hiçbir şekilde yardımcı olmadığı gibi, çocuğun okumasını da istemiyor/önemsemiyor olmasıydı.” ifadeleriyle anlatısını aktarmıştır.

“...Aile ile görüştük, sorunu çözdük.” (Ö6)

Bu tema altında diğer bir kategori ise velilerin bilgi eksikliğidir. Öğretmenler anlatılarında velilerin ilkokuma yazma programı hakkında yetersizlikleri ile ilgili anılarını aktarmışlardır. Katılımcı anlatılarından bir örnek şöyledir:

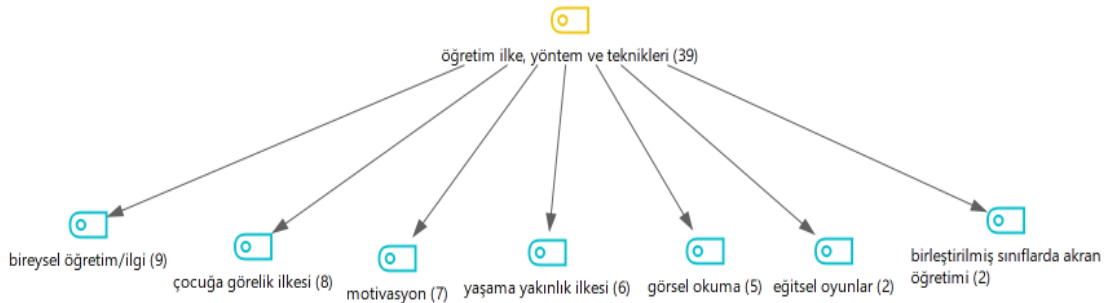
“Bir öğrencim okumada zorlanmıyordu ama sınıfta yazısı çok kötüydü. Ancak ev ödevlerini çok güzel yazıyordu. ‘Kim yaptı?’ ödevini diye soruyorum, ‘Ben yaptım.’ diyor her seferinde. Bir gün ‘Gel bakalım, göster evde nasıl yazıyorsun?’ dedim. ‘Tamam, elimi tutun şimdi beraber yazacağız.’ dedi. Meğer evde annesi hep elini tutarak yazdırıyormuş...” (Ö6)

Başka bir anlatıda ise okulda yazısı güzel iken evde yazısı bozulan öğrencisine nedenini soran öğretmen tatmin edici bir cevap alamayınca aile ile görüşür. Veli:

“Vallahi hocam çok uğraşıyoruz eşimle birlikte ne yapsak olmuyor. Bakmadan yazdırma ödevinden şikâyetçiyim.” der. Öğretmen ‘Neden?’ diye sorunca veli, ‘Semih eve gelince hemen önce temiz bir bezle gözlerini bağlayıp, görüp görmediğini kontrol ediyorum. Sonra kelimeleri söylüyorum. Yazamıyor, yazamıyor...” (Ö7) ifadeleri ile yanıtlar.

Velilerin yanlış tutumları kategorisinde öğretmenlerin, velilerin süreçte çocuk başarısına etki edebilecek uygun olmayan tutumlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin anlatıları yer almaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde ailelerin yanlış tutumlarına ilişkin anlatılara bir örnek şöyledir:

“Aile çocuğun psikolojisini bozmuş, başaramazsan öğretmen seni okuldan atacak diye. Çocuk her gün ‘Öğretmenim başaramadığımı söylemeyin yoksa bana paten almayacaklar vb.’ ifadeler söylüyordu. Üzüldüm, aile ile görüştim...” (Ö8)



Şekil 2. Öğretim ilke, yöntem ve teknikleri temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Öğretim ilke, yöntem ve teknikler temasında bireysel öğretim/ilgi (f=9), çocuğa görelik ilkesi (f=8), motivasyon (f=7), yaşama yakınlık ilkesi (f=6), görsel okuma (f=5), eğitsel oyunlar (f=2) ve birleştirilmiş sınıflarda akran öğretimi (f=2) olmak üzere 7 kategori yer almaktadır.

İlk olarak ele alınan bireysel öğretim/ilgi kategorisinde öğretmenlerin, özellikle okuma-yazma öğrenmede başarılı olmayan öğrencilere bireysel öğretim uyguladıklarına ve bunun sonucunda genellikle başarılı olduklarına ilişkin anlatılar yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“...Bunun için okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile öğle arasında ders yaptım...” (Ö9)

“...Okumayı öğrenmekte geciken öğrencim ile bire bir çalıştım...” (Ö10)

“...Her gün birkaç saatimi ona ayırdım. İkinci dönemin sonunda o da öğrendi.” (Ö54)

Okuma-yazma öğretiminde çocuğa görelilik ilkesi kategorisindeki anlatılarda öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat çekip, ilkokuma yazma öğretmenin aceleye getirilmemesi gerektiğine işaret etmektedirler. Anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“...İlkokuma yazmanın aceleye getirilmemesi gerektiği inancındayım. Planlı olmak ve uygulama yapmak da elzem... Her öğrenci ayrı toprak, farklı iklim, dahası çocuğa göre eğitim vermek çok önemli.” (Ö15)

“...Köy okullarında okula baştan uyumsuz (okul olgunluğu yetersiz) öğrenciler bulunmakla beraber, zamanla tüm öğrenciler okuma-yazmayı öğrenir. Öğretmen sevecen ve sabırlı olmalıdır.” (Ö10)

“...Mart ayında tüm öğrencilerim okudu. Umutsuz olmamam gerektiğini ve sabrın her şeyin üstesinden geleceğini o sınıfta öğrendim.” (Ö14)

Bir diğer kategoride ise öğretmenler anlatılarında okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeye motive edilmesinin önemli olduğunu dile getirmektedirler. Örneğin Ö11 öğrencileri için hazırladığı sembolik elmaları onlar okumayı öğrendikçe kırmızıya boyamıştır. Tüm öğrencilerin elmaları kırmızıya boyandıktan sonra tablo sınıfta uzun süre kalınca bir öğrencisinin “Bu elmalar da burada çürüyecek artık.” dediğini duyunca düşüncelerini şu ifadeler ile aktarmaktadır: “Okuma-yazma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını sürekli canlı tutmam gerektiğini ve motivasyon için yeni bir yol daha bulmam gerektiğini anladım.”. Ayrıca anlatılarda öğretmenlerin öğrencilerini motive etmek için oyuncak (Ö60), sembolik ödül (Ö67) gibi farklı yöntemler uyguladıkları tespit edilmiştir. Ö12 öğrencilerinin gizil güçleri olduğunu eğer çok isterlerse bu gizil güçlerini kullanarak çok rahat yazmayı öğreneceklerini söylemiştir. Ö13 birinci sınıfın ilk günü kitabı gösterip öğrencilerinden okumalarını istemiş okuyamayan öğrencisine “O zaman sen görmüyorsun, okumamak görmemek gibidir.” diyerek motive ettiğini dile getirmektedir.

Okuma-yazma öğretiminde yaşama yakınlık öğretim ilkesi kategorisinde yer alan anlatılar incelendiğinde öğrencilerin yaşamlarında onları etkileyen unsurların okuma-yazma öğretimine yansıdığı ve okuma-yazma öğrenme sürecinin de yaşamlarını etkilediği tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“Birleştirilmiş sınıfta, cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiyordum. Burak isimli bir öğrencim vardı. Fener as.’ fiş cümlesini kesmiş ve kelime okuma-yazma çalışması yaptırıyordum. Sıra Burak’a geldi. Biraz düşündü ve havaya sıçrayarak ‘Galataaa, Feneer’ diye bağırdı. Onun için fener aydınlatma aracı değil, futbol takımındı.” (Ö18)

“İstanbul’da bir okulda çalışırken birinci sınıfın ikinci döneminde dikte çalışmaları yaptırıyorum. Vatan kelimesini söyledim ve yazmalarını istedim. Defterleri kontrol ederken bir öğrencimin reklamlardaki gibi ‘Vatan, ta ta ta tam’ yazdığını gördüm. Komik ve ilginç bir anıydı benim için.” (Ö19)

“Harflerin verilmesi sürecinde her yeni ses ile yeni sözcükler oluşturabilmek öğrencilerime büyük keyif veriyordu. Örneğin ‘n’ sesi verilince bazı öğrencilerimin her yere ‘anne’ yazdığını gözlemledim. Bazıları kendilerince önemli bir kavramı yazabilmek için gereken sesin verilmesini bekliyordu.” (Ö21)

“Birinci sınıf okuturken ‘e-l-a-t’ grubu sesleri veriyordum. Oluşturduğumuz cümlelerde sık sık Ela ve Lale isimleri geçiyordu. Bir öğrencimin annesi o sıralarda hamile idi. Doğum yapınca öğrencim kardeşinin adını Ela koydu.” (Ö20)

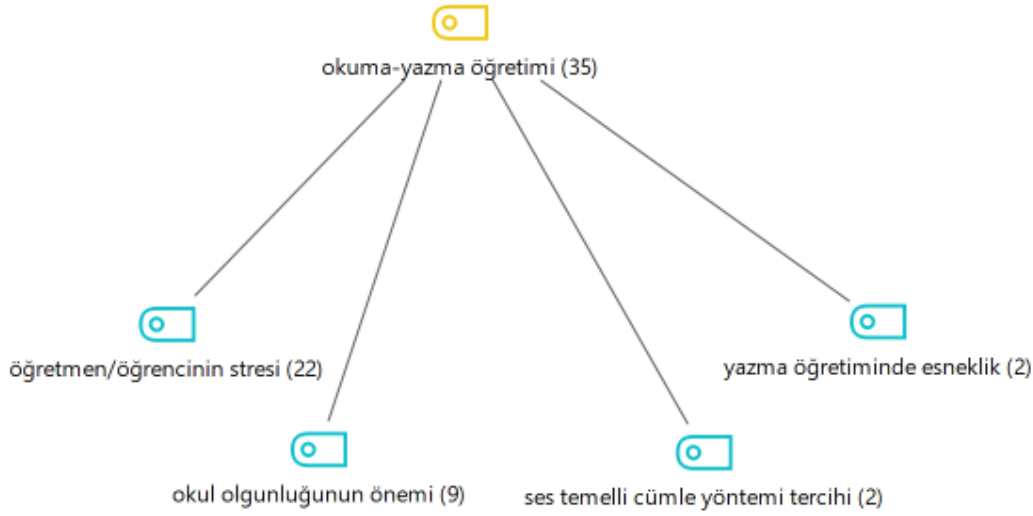
Görsel okuma kategorisinde yer alan anlatılarda görsellerin bazen okuma-yazma sürecinde verim sağladığı, bazen ise öğrencilerin o görsele yüklediği anlamın farklılığı nedeni ile güçlük yaşandığı belirlenmiştir.

“Öğrencime görseller yardımı ile sesleri vermeye çalışıyorum. ‘i’ sesini verirken ‘inek’ resmine sıra gelince bir öğrencim ısrarla keçi diyordu...” (Ö16)

Başka bir anlatıda öğretmen (Ö17) “s” sesini öğrenen öğrencilerinin görselleri de kullanarak öğretmenlerinin adının yer aldığı çok güzel cümleler kurduğunu belirtmektedir.

Eğitsel oyunlar kategorisinde öğretmen, “...Tahtaya bir cümle yazdım ve parmak kaldırıp okuyan öğrenci cümlede yazanı yaptı. Mesela ‘Eline silgi al.’ cümlesini yazdım, okuyan öğrenci eline silgi aldı. Oyun oynadıklarını sanarak okuma-anlama (etkinliği) yaptılar. Ayrıca fark ettim ki bağırmadan dersi bitirdik, dersin nasıl geçtiğini anlamadık. Okuma-yazma oyunlaştırılınca sizi hiç yormuyor.” (Ö25) şeklindeki ifadesi ile eğitsel oyunların ilkokuma yazma öğretimi üzerindeki olumlu etkisine vurgu yapmaktadır.

Son kategoride Ö26 “1, 2 ve 3. sınıflar bir arada ilk kez okutuyordum. Sınıfımda 3-4 öğrencinin okuma-yazma bildiğini tespit ettim. Bunun için öğle aralarında ve teneffüslerde okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile ders yaptık. Aynı zamanda okuma- yazma bilen öğrencileri görevlendirerek akran öğretimini de uyguladım.” şeklinde ifadesi ile birleştirilmiş sınıfta akran öğretiminden yararlandığını belirtmektedir.



Şekil 3. Okuma-yazma öğretimi temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Bu tema altında okuma-yazma öğretiminde öğretmen/öğrencinin yaşadığı stres (f=22), okul olgunluğunun önemi (f=9), ses temelli cümle yöntemi tercihi (f=2), yazma öğretiminde esneklik (f=2) kategorileri yer almaktadır.

Öğretmen/ öğrencinin stresine ilişkin kategorideki anlatılarda öğretmenlerin bir an önce okuma-yazma öğretmek istediği, öğrencilerinden biri diğerlerine göre biraz geç kaldığında bunun stresini yaşadığı, aynı stresi öğrencinin de yaşadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin anlatılardan bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Mesleğimin 4. yılında, birleştirilmiş sınıfta, 6 birinci sınıf öğrencim vardı. 5’ i okumayı öğrendi ama biri daha yavaş seviyede ilerliyordu. Hatta okumayı öğrenemeyecek diye tedirginlik duymaya başladım. Ancak 24 Kasım öğretmenler gününde bir anda sesleri birleştirmeye başlayınca bana unutulmaz bir öğretmenler günü hediyesi vermişti.” (Ö39)

“Bir öğrencim arkadaşlarına göre okumakta biraz geç kalmıştı. Ben de çocuğu biraz sıkıştırıp özel çalıştırmaya başladım. Annesi bir gün okula gelerek, kızının rüyasında sürekli heceleyerek uyandığını söyledi. Bunun üzerine onu serbest bıraktım.” (Ö41)

“İlk kez birinci sınıf okutuyordum ve okulun en deneyimsiz öğretmeniydim. 1991-1992 yıllarıydı. Okuma-yazma öğretiminde cümle (çözümleme) yöntemi kullanılıyordu. Diğer öğretmenler tecrübeli oldukları için karma yöntem kullanıyorlardı. Ben karıştırırım diye cümle (çözümleme) yöntemi ile devam ettim. Diğer öğretmenler,

öğretmenler odasında 'Şu kadar öğrencim okumaya geçti vb.' sohbetler yaptıkça panik oluyordum. Zaman zaman başarabilecek miyim kuşkusu yaşadım. Ancak zaman içinde ummadığım öğrenciler aniden okumaya başladı." (Ö42)

Okuma-yazma öğretimi teması altında diğer bir kategori ise okul olgunluğunun önemine ilişkindir. Öğretmenlerin anlatıları analiz edildiğinde özellikle okula 60-66 aylıkken başlayan öğrencilerin okul olgunluğuna erişmemiş olması nedeniyle güçlükler yaşandığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Bir öğrencim var 64 aylık. Ne yemeğini kendi yiyebiliyor ne yazabiliyor ne boyama yapabiliyor... Aileyi ikna edemiyorum..." (Ö34)

"...Derse emziği ile gelen, emziğinden kopamayan bir öğrencim vardı. Derslerde de başarı gösteremiyordu... Mart ayının sonunda seviyeyi yakalamaya başladı. Bir yıl sonra okula kaydolsa bu kadar zorlanmayacaktı... (Ö8)

"Burak adında bir öğrencim vardı. Ufak tefek çok yakışıklı ve sevimli bir çocuktur. Yaşı küçüktü, annesi maddi imkansızlıklardan dolayı anasının veremeyeceğini söyledi... 2. sınıfın sonunda aslında geçen sene yapması ve öğrenmesi gereken her şeyi hızla öğrendi." (Ö40)

Ses Temelli Cümle Yöntemi tercihi kategorisinde öğretmenler anlatılarında Ses Temelli Cümle Yönteminin, Çözümleme Yöntemine göre okuma-yazma öğrenme sürecini hızlandırdığını vurgulamaktadırlar. Anlatılara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

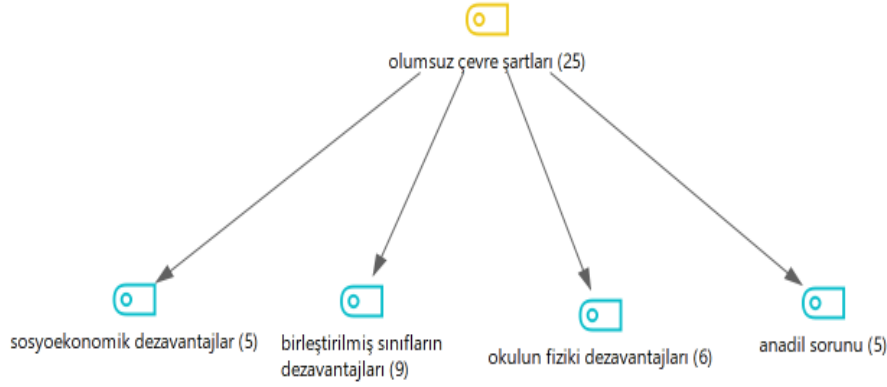
"Bin dokuz yüz seksen altı yılında görev yapıyordum. O yıllarda cümle(çözümleme) yöntemi, tüm dengelim metodu vardı. Ben ses yöntemi ile birinci dönem tüm çocukları okuttum. Teftişte müfettişler beni yanlış yöntem uygulmuşsun, bu çocuklar ileride hızlı okuyamaz diye kınamışlardı. Ama ertesi yıl öğrencilerimin başarısını görünce bana çok iyi rapor verdiler. Şimdi bu yöntemi kullanıyoruz ama ben 33 yıl önceden başladım." (Ö23)

"Cümle yöntemi (çözümleme) ile okuma-yazma öğretiyorum. Harflerin adını söylemiyoruz. Benzetmelerden yararlanıyorum. Tahtaya 'Masa' kelimesini yazarken, bir tane kedi kulağı (M) çiziyoruz. Yanına çizgili top (a), bir tane yılan (s), bir tane daha çizgili top (a) yapalım, şimdi okuyalım dedim. Tüm sınıf okudu Masa! Dikkati dağıtık öğrencim Hatice'ye sıra gelince Hatice'nin cevabı 'kedi kulağı, çizgili top, yılan, çizgili top.' oldu. Bugün uyguladığımız ses temelli cümle yöntemi ile çocuklar daha çabuk okuma-yazma öğreniyorlar." (Ö24)

Yazma öğretiminde esneklik kategorisinde öğretmenlerin yazma öğrenmenin okumayı öğrendikten sonra daha rahat gerçekleştirmesine ilişkin anlatıları yer almaktadır.

"Mesleğimin 15. yılında bitişik eğik el yazısı öğretimine yeni geçilmişti. Okuma-yazma etkinlikleri beraber yürütülmesi gerekir ama çocuklar el yazısında zorlandığı için ben çocuklara sadece okumayı öğretmeye karar verdim. Birinci dönemin sonunda okumayı öğrenen öğrencilerimin aynı zamanda yazabildiklerini de gördüm. Bu uygulamayı farklı sınıflarda iki dönem daha uyguladım. Öğrenciler yazı yazmaya zorlamadan okuma etkinliklerine yöneltince yazı yazmayı daha rahat öğrenebildiklerini gördüm." (Ö22)

"...Önce okumayı öğrendi, yazma kendiliğinden geldi." (Ö1)



Şekil 4. Olumsuz çevre şartları temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Anlatılar analiz edildiğinde, öğretmenlerin, özellikle kırsal kesimde, çevrenin olumsuz şartlarından dolayı güçlüklerle karşılaştıklarına vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları çevreden kaynaklanan yaşadıkları güçlükler; çevrenin sosyoekonomik dezavantajları (f=5), birleştirilmiş sınıfların dezavantajları (f=9), okulların fiziki şartları (f=6) ve anadil sorunu (5) olarak belirlenmiştir.

Bu tema altında ele alınan ilk kategori çevrenin sosyoekonomik dezavantajlarıdır. Öğretmenler anlatılarında görev yaptıkları bölgelerdeki kültürel/sosyal farklılıkların ve ekonomik sıkıntıların güçlüklerini dile getirmişlerdir.

“Birinci sınıfı ilk kez okutuyorum. Sınıfım 35 kişi öğrencileri üçer kişi oturtmak zorundayım ama aileler arasında husumet var. Öğrencilerin çoğu akraba ama birlikte oturtamıyorum. Veliler ile görüşüyorum ama ikna olmuyorlar. Bir veli çocuğu için tahtadan özel masa yaptırttı...” (Ö27)

“...Yoklama sırasında çocukların sadece iki farklı soyadına sahip olduğunu fark ettim. Siz akraba mısınız diye sorduğumda çocuklar ‘Akraba nedir? Biz düşmanız dediler. O köyde 5 yıl kaldım. İki ailenin birbiriyle husumeti vardı. En ufak bir kıvılcımla kavga çıkmaması için çok çabaladım.” (Ö28)

“Ordu İlinin sahilden uzak bir ilçesi. İlçeye uzak bir köy. Öğrencilerin kıyafetleri yetersiz. Ders araç-gereçleri yok. Kendi imkânlarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum...” (Ö29)

Ayrıca bu kategori altında öğretmenlerin, özellikle mesleklerinin ilk yıllarında şehir ve ilçe merkezlerine uzak, yaşam şartları güç olan köylere atanmış olduklarını öyküleyen anlatılar da yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“...Şehir merkezine 60 km uzaklıkta bir dağ köyüydü...”

“...Kışın yollar kapanıyor. Aylarca ne maaşımı alabiliyorum ne ihtiyaçlarım için ilçeye gidebiliyorum...” (Ö30)

“Terör olaylarının yaygın olduğu bölgede, ücra bir köydü. Tedirgindim...” (Ö31)

“...Eşim de ben de bitlendik. Hatta 6 aylık bebeğime bile bit geçti...” (Ö32)

Birleştirilmiş sınıfların dezavantajları kategorisinde öğretmenlerin anlatılarında aynı derslikte birden fazla sınıf okutulmasının güçlüğü, sınıfta hizmetli ya da başka bir öğretmenin olmayışının güçlüğü, sınıf mevcudunun yüksek oluşu vb. gibi birleştirilmiş sınıf okutmanın dezavantajlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu köylerin merkeze uzaklığı, okulun fiziki şartlarının yetersiz oluşu gibi güçlüklerin de yaşandığını dile getirmişlerdir. Hatta müstakil sınıfı okutmaya başladıklarında bunu kurtuluş olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

“...İlk kez sınıfım müstakildi. Birleştirilmiş sınıftan kurtulmuştum.” (Ö14)

"Görevimin ilk yılında 1'den 5'e kadar birleştirilmiş sınıf okuttuğum bir yıldır. 30 öğrencim vardı. Köy okuluydu. Her sınıftan öğrencim vardı. Çok zor gelmişti..." (Ö32)

"Atandığım köyü bulmakta zorluk çektim çünkü kimse köyün Türkçe ismini bilmiyordu. Kürtçe adını öğrenip bulduğum okulda göreve başladım. 5 sınıf bir arada tek öğretmen benim ve mevcut 60 kişi..." (Ö33)

"...Birleştirilmiş sınıf okutmaktan kurtulmuştum. Bağımsız olarak ilk kez 1. sınıf okutacağım için çok heyecanlıydım." (Ö34)

Bu tema altında ulaşılan bir diğer kategori okulların fiziki dezavantajlarıdır. Anlatılar analiz edildiğinde, okulların fiziki şartlarının yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler anlatılarında genellikle birleştirilmiş sınıflı okul binalarında ve köy okullarında okulların fiziki şartlarının yetersiz olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Anlatılardan bir alıntı şöyledir:

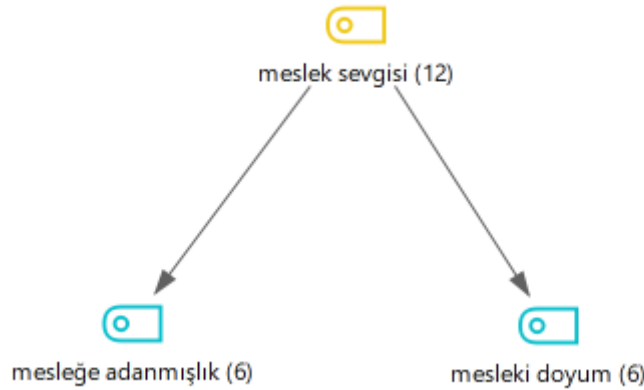
"...Göreve başladım. Kırık dökük bir okul. Kapı kilidi yok. Tel ile kapıyı bağlamışlar. Terör tehlikesinin yoğun olduğu bir bölge. Çocuklarla okul bahçesinde sıra olduk. O an okul binasından sesler geldiğini duydum. Çocukları biraz uzaklaştırıp endişe ile içeri girdim. Ne olduğunu heyecanla merak ederken 2-3 tane keçinin idare odasında tebliğler dergisini yediğini gördüm..." (Ö35)

Anadil sorunu kategorisinde yer alan anlatılar incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilere ilkokuma yazma öğretmede güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"Doğuda görev yaparken 'Işık ılık süt iç.' fişini okutmakta ve kavratmakta güçlük çektim. Sınıfa soğuk ve sıcak süt getirip karıştırarak ılık süt kavramını verdim. Türkçe bilinmeyen bölgelerde bu tür problemler var." (Ö31)

"Ağrı'da çalışırken öğrencilerim yaşları büyük olmasına rağmen Türkçe bilmiyorlardı. Bu nedenle öncelikle onlara konuşmayı öğretmekle başladım. Bu işimizi iki kat zorlaştırıyordu." (Ö36)

"Van'da bir köyde çalışıyorum. Mesleğimin ilk yılı. Birinci sınıfa gelen öğrencilerin hiçbiri Türkçe konuşamadığından önce ben Kürtçe bazı kelimeleri öğrenmek zorunda kaldım." (Ö37)



Şekil 5. Meslek sevgisi temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Meslek sevgisi teması mesleğe adanmışlık (f=6) ve mesleki doyum (f=6) olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Anlatılar analiz edildiğinde, mesleğe adanmışlık kategorisinde öğretmenlerin özellikle kırsal kesimde çalışırken; okul araç-gereçlerini temin etme, okul sobasını yakma, okulu boyama, sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilere yardımcı olma, ders saatleri dışında bireysel öğretim yapma gibi fedakarlıklarda buldukları tespit edilmiştir. Anlatılardan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

"...Köyde çalışırken, soğuk bir kış günüydü. Yerde 50 cm. kar vardı. Hizmetli yok. O yüzden erkenden okula gelip sobayı yaktım. Hava o kadar soğuk ki... Çocuklar tir tir titiyor. Sobanın yanına kendini atan bir kız öğrencimin

ayakları mosmor olmuş. Hemen çoraplarını çıkardım. Ayakları ıslaktı. Elimle ovalayarak ayaklarını sobanın yanında ısıttım. Çoraplarını kurutup giydirdim... Fiş cümlelerini kartonlara kendimiz yazıyoruz. Kaynak yok, imkân yok. Velhasıl yok, yok, yok... Öğretmenin yaratıcılığına kalmış..." (Ö47)

Mesleki doyum kategorisi öğretmenlerin verdikleri emek sonucunda öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütlere ve öğrencilerin sıra dışı söylem/eylemlerine ilişkindir.

Anlatılarda öğretmenler verdikleri emek sonucunda çocukların başarısı ya da sevgisi ile karşılaşmalarından duydukları mutluluk/gururu dile getirmektedirler. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"...Aradan yıllar geçti. O çocuk büyümüş İstanbul'a yerleşmiş. Bir bayram tesadüfen karşılaştık. Boynuma sarıldı. Öğretmenim o gün bana sahip çıkmanız ayaklarım belki de donacaktı dedi. O günü hiç unutamiyorum dedi. İşte öğretmenlik bu..." (Ö47)

"Sınıfta bir öğrenci en arka sırada oturuyordu. Boyu uzundu. Üç kez üst üste sınıfta kalmış. Sorularına cevap vermiyor benimle konuşmuyordu. Öncelikle az duyduğunu ve gördüğünü öğrendim. Doktora yönlendirdim. Gereken tedavi uygulanırken ben onu ön sıralara oturttum. Benim özel ilgimle, zamanla bana alıştı. Sınıfta da sevilen, sayılan bir öğrenci oldu. O yıl en önce okuyanlar arasına girdi. Sene sonu piyesinde ona öğretmen görevi verdim. Şimdi Samsun'da bir ortaokulda Türkçe öğretmeni." (Ö48)

"...Şu anda Hakan Anadolu Lisesinde okuyor. Her dönem karnesini aldığında hep yanıma koşmuştur. Bu dönem de geleceğinden eminim. Bunca yıldır şevkle ve heyecanla çalışmamın en büyük payı Hakan ve Hakan gibi nice öğrencilerimizdir." (Ö49)

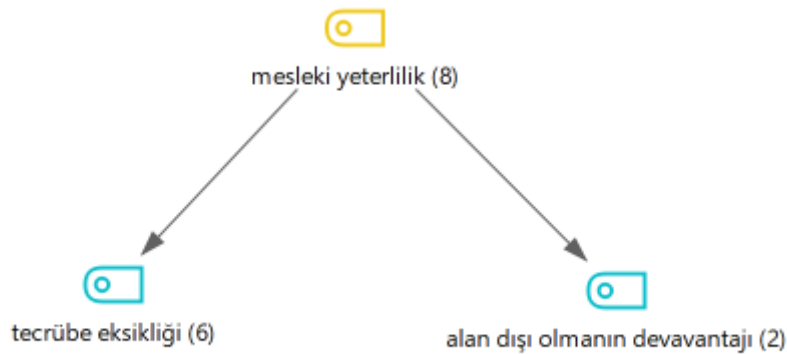
Ayrıca bu kategori altında öğrencilerin öğretmenleri şaşırtan, gülümseten sıra dışı ifade/eylemleri ile ilgili anlatıları yer almaktadır. Anlatılardan bazı alıntılar şöyledir:

"...Çocuğa 'k' sesini gösterdim. Okudu. Sonra 'e' sesini gösterdim. Okudu. Birkaç kez tekrar okuttum. Şimdi birleştir dediğimde öğrencim iki elini birleştirip birbirine vurarak yine sesleri ayrı ayrı okudu." (Ö50)

"Cümle (çözümleme) yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiyorum. Her teneffüs fişler yerlere dökülüyor. Ben derse girince topluyorum. Bir gün kızdım. Hem topladım fişleri hem de 'Bir tane dökün de bir göreyim.' dedim. Bir öğrencim, 'Biz bir tane değil ki hepsini döküyoruz.' dedi. O an öfkem yatıştı. Yapacak bir şey yoktu..." (Ö51)

"...Bileştirilmiş sınıfta 1 ve 2. sınıfı bir arada okutuyorum. Derste başkentimiz neresi diye soru bir öğrencim. Başka bir öğrencim 'Almalıbüük' diye cevap verdi. Şaşıracak, tekrar neresi diye sorduğumda yine, aynı cevabı verdi. 'Neden?', diye sordum. 'Öğretmenim ekmeği, çayı ve şekeri oradan alıyoruz, o yüzden.' dedi." (Ö52)

"Giresun'da beş sınıf bir arada birleştirilmiş sınıf okuttuğum bir yıld. Her biri bir şey söylemek için hem parmak kaldırıyor hem 'Öğretmenim!' diye sesleniyorlardı. Bir ara bunaldım, 'Yeter artık öğretmenim demeyin.' dedim. Öğrencimin biri 'Ne diyelim? Anne, diyelim mi?' deyince çok gülmüştüm." (Ö53)



Şekil 6. Mesleki yeterlilik temasına ait anlatılara ilişkin kategoriler

Mesleki yeterlilik teması altında tecrübe eksikliği (f=6) ve alan dışı olmanın dezavantajı (f=2) olmak üzere iki kategori yer almaktadır. Öğretmenler anlatılarında özellikle mesleklerinin ilk yıllarında tecrübesizliklerinden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarına, bazen bu nedenle hatalar yaptıklarına dair anılarını aktarmışlardır. Sınıf öğretmenliği ya da eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler ise alan bilgisine sahip olmamanın yaşattığı güçlükler ile ilgili anılarını dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmenlerin anlatılarından bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenliğe başladığım ilk sene merkeze 40 km uzaklıkta bir okula gittim. Sınıfa girdiğimde ne yapacağımı şaşırardım. 24 öğrencinin hepsi gözlerime bakıyor ve ben elimi ayağımı nereye koyacağımı bilmiyorum.” (Ö43)

“Mesleğimin ilk yılları. Birleştirilmiş sınıfta birinci sınıfları okutuyorum. Bir öğrencim Türkçe bilmiyor. Ailesi de Türkçe bilmiyordu. Ailede ile de işbirliği yapamayınca öğrencim başarısız oldu diye onu sınıfta bıraktım. Ertesi yıl dönemin başında öğrencilerim okuma-yazmayı unuttular mı acaba diye kitap okutuyordum. Sınıfta bıraktığım öğrencimin de okuduğunu görünce çok üzüldüm. Dil sorununu aşmış, okumayı da öğrenmişti. Bu hatayı bir daha hiç yapmadım.” (Ö44)

“Mesleğimin üçüncü yılı ve ben ilk kez birinci sınıf okutuyorum. Sınıfın hepsi okumayı öğrendi, bir öğrencimde hiç ilerleme yok. Ailesinden çocuğu doktora götürmelerini istedim. Bana göre zekâ sorunu vardı. Meğer işitme kaybı varmış. Çocuğa bir kulaklık alındı ve bir ay içinde bu çocuk diğer çocukların seviyesine geldi. Bu arada ben çocukları tanımanın önemini anladım.” (Ö45)

“...Göreve başladım. Müdür bana 1.2.3. sınıfları verdi. Sınıfa girdim. Ne yapacağımı bilmiyorum. Öğrenciler ile tanıştım ve sınıftan çıktım. Sanırım 5-10 dakika sürmüştü. Müdür ‘Ne oldu?’ diye sorunca ‘Ders bitti.’ dedim. Ders bitmez hocam diye beni dersliğe geri gönderdi. Alan dışı olmak gerçekten zor.” (Ö46)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecini nasıl deneyimlediklerini öğretmenlerin anlatıları yolu ile irdelemek amaçlanmıştır. Anlatıların analizi sonucunda veli, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, okuma-yazma öğretimi, çevrenin sosyoekonomik koşulları, meslek sevgisi ve mesleki yeterlilik olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Tartışma, sonuçlar ve öneriler temalara ilişkin başlıklar altında sunulmuştur.

Veli

Öğretmenler anlatılarında velilerin sosyoekonomik durumları ile ilgili yaşadıkları güçlüklerin ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Ebeveyn öğrenim düzeyinin belirleyici olduğu ailenin sosyoekonomik durumu, aile üyelerinin okuryazarlık becerileri üzerinde etkilidir (Rindermann ve Baumeister, 2015). Bu düşüncüyü destekler nitelikte Obalar ve Ada (2010) araştırmasında anne-baba öğrenim düzeyi ve ekonomik durumu yükseldikçe birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının yükseldiğini tespit etmişlerdir. Ailelerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak aile okuryazarlığı ortamının da değiştiği düşünülebilir. Aile okuryazarlığı kavramının çocuğun yaşadığı evdeki okuma-yazma ortamına karşılık geldiği söylenebilir. Aile okuryazarlığı; çocuğun evde karşılaştığı gazete, dergi, kitap, vb. basılı yayınlar (Purcell-Gates, 1996), aile üyelerinin okuma alışkanlıkları (Sonnenschein, Brody ve Munsterman, 1996), kütüphane ziyaretleri (Payne, Whitehurst ve Angell, 1994), ailenin çocukla oynadığı dil gelişimine etki edebilecek oyunlar (Farver, Xu, Eppe ve Lonigan, 2006), paylaşımlı okuma etkinlikleri (Van Steensel, 2006), ailenin okuryazarlık tutumu (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000), evde yapılan yazma etkinlikleri (boyama, resim yapma) vb. gibi okuma-yazma materyalleri ve okuma-yazma etkinliklerine dair birçok unsurunda barındırmaktadır. Chansa-Kabali (2017) 72 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, ailelerin aile okuryazarlığı düzeyini anket ile belirlemiş ve zayıf aile okuryazarlığı ortamındaki çocukların okuma-yazma öğrenme başarısının hem ilk yılın başında hem de sonunda daha düşük olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Van Steensel (2006) da benzer bir araştırmada aile okuryazarlığının birinci sınıftaki çocukların kelime puanları ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda ailelerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak aile okuryazarlığı ortamının ilkokuma yazma öğretimi sürecinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Ancak bu araştırmada öğretmenler anılarında; aile içi şiddet, ailenin çocuk sağlığı ile ilgilenmemesi, ailenin okul araç-gereçlerini temin edememesi gibi çocukların aile okuryazarlığı ortamından daha öncelikli sosyal ve ekonomik sorunların varlığına dikkat çekmektedirler.

Öğretmenler velilerle ilgili anlatılarında, velilerin öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına vurgu yapmışlar ve ilkokuma yazma öğretiminde aile katılımının yeterli olmadığına değinerek ilkokuma yazma öğretimi sürecinde okul-aile iş birliğinin önemini dile getirmişlerdir. Alanda yapılan araştırmalar bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin; Farver vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin evde okuryazarlıkla ilgili etkinliklere doğrudan katılımının (çocuğa kitap okuma, kütüphane ziyaretleri, kafiyeli oyunlar oynama vb.) okul öncesi çocukların sözlü dil becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin çocuklarının entelektüel gelişimine katılımlarının öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını olumlu yönde etkilediği yaygın olarak kabul görmektedir (Jeynes, 2012). Aileler çocukların eğitimine dâhil olduğunda, öğrenciler okul yaşamının çeşitli yönlerinde daha yüksek düzeyde katılım gösterme eğilimindedirler, daha iyi notlara, daha yüksek test puanlarına, daha yüksek mezuniyet derecelerine sahip olurlar ve yükseköğretime devam etme olasılıkları artar (Mapp, 2003). Yapılan araştırmalar, eğitimde aile katılımının yine ailelerin öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik durumları ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bracken ve Fischel (2008) öğrenim düzeyi yüksek olan ailelerin okumaya daha fazla ilgi duyduğu, çocuklarının da okumaya daha fazla ilgi duyduğu ve okuma etkinliklerinde aile-çocuk etkileşiminin yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca aile öğrenim düzeyinin çocukların alıcı kelime hazinesi ve genel olarak okuma-yazma becerileri üzerinde önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir. Çakıroğlu ve Kuruyer (2012) düşük ve yüksek sosyoekonomik çevre okullarında yaptıkları araştırmalarında; sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının ilkokuma yazma öğretimi destekledikleri, onları evde çalıştırdıkları, çocuklarına yardım ettikleri ve aile-öğretmen arasındaki iletişimlerde daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca her iki grupta da ailelerin, aile katılımının önemine inanmasına rağmen katılımın nasıl sağlanacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da örneğe bakmadan cümle yazma ödevini (dikte çalışmasını) çocuğunun gözlerini temiz bir bezle kaparak yaptırmaya çalışan aile ile ilgili anlatı ailelilerin çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilmedikleri konusunda çarpıcı bir örnektir. Bu nedenle velilerin öğretim programlarının temel bilgilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Dikte çalışması, programda yer alan el yazısı biçimi, okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntem, gibi temel bilgilere sahip olurlarsa çocuklarını yanlış yönlendirmelerinin önüne geçilebilir ve çocuklarının eğitimine destek olmaları kolaylaşabilir.

Öğretmenlerin; velilerin sosyoekonomik durumları, velilerin bilgi eksikliği, okul-aile iş birliği ve velilerin yanlış tutumlarına ilişkin anlatıları çoğunlukla köylerde ve kırsal kesimlerde geçmektedir. Bir çocuğun eğitiminde ailenin rolünün önemi düşünüldüğünde özellikle kırsal bölgelerde sosyoekonomik durumu düşük ailelerin eğitime ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca ilkokuma yazma öğretimi sürecinde aile katılımının sağlanabilmesi için aile katılım programları geliştirilip ve bu konuda öğretmenlere de eğitimler verilebilir.

Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenler öğretim ilke, yöntem ve teknikleri temasına ait anlatılarında ilkokuma yazma öğretiminde bireysel öğretim/ilginin ve öğretimde bireysel farklılıklara dikkat etmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. İllokuma yazma sürecinde öğrenciler farklı deneyimlerle okula başlar. Bazıları okumayı öğrenmiştir, bazıları bazı harf ve sesler hakkında bilgi sahibidir ve bazıları hiçbir harfi ve sesi bilmiyordur. İllokuma yazma öğretimi başlangıç durumları ne olursa olsun tüm çocukların birlikte

öğrenebileceğini varsayar. Bu nedenle çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak eşli ve grup çalışmaları ile öğrenmelerinin desteklenmesi gerekir (Eggertsdottir, 2009). Wharton-McDonald, Pressley ve Hampston (1998) araştırmalarında bir yıl boyunca dokuz ayrı sınıfta ilkokuma yazma öğretimi sürecini izlemiştir ve başarılı sınıflarda öğretmenlerin öğrencilerini dikkatli bir şekilde takip ederek onlara ihtiyaç duydukları şekilde yardım sağladıklarını tespit etmişlerdir. Nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi çocukların öğrenme ihtiyaçlarını düzenli olarak belirleyen, onların gelişimlerini destekleyen, iyi yetişmiş öğretmenler gerektirir (Pressley vd., 2001). Ancak öğretmenlerin anılarında da belirttikleri gibi kalabalık sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda öğrencilere ayrılacak zamanının kısıtlı oluşu bireysel ilgi/öğretimi güçleştirmektedir.

Bu tema altında elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin öğrencilerini okuma-yazma öğrenmeye motive etmek için farklı yöntem ve teknikler (sembolik/somut ödüller kullanma, telkinde bulunma, okuma-yazmanın önemini benzetmelerle açıklama vb.) kullandıklarıdır. Morgan ve Fuchs (2007) araştırmalarında okuma becerisi ve okuma motivasyonu arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalar (Akar, 2008; Onatsu-Arivilommi, Nurmi ve Aunola, 2002; Wharton-McDonald vd., 1998; Wang, 2000) okuma-yazma öğrenmede yüksek motivasyona sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin de belirttiği gibi okuma-yazma öğrenmede motivasyonun sağlanması ve canlı tutulmasına dikkat edilmelidir.

Bu tema altında “yaşama yakınlık ilkesi” olarak adlandırılan kategoride öğretmenler anlatılarında öğrencilerin yaşamlarında onları etkileyen unsurların okuma-yazma öğretimine yansıdığı ve okuma-yazma öğrenme sürecinin de yaşamlarını etkilediğini vurgulamaktadırlar. Yaşama yakınlık ilkesi öğrenilenlerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması ve öğrenilenlerin günlük yaşam deneyimlerinde anlam bulmasını içerir. Bu nedenle yaşama yakınlık öğretim ilkesi göz önüne alınarak ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin günlük yaşamında anlam bulan içeriklerin seçimine dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir. İlkokuma yazma öğretiminde yaşama yakınlık ilkesini dikkate alarak yapılacak bir içerik seçimi öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmelerini kolay ve zevkli hale getirebilir.

Öğretmenler anlatılarından elde edilen bir diğer bulgu ise ilkokuma yazma öğretiminde görsel okuma yönteminin ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırdığı, bazen de öğrencilerin görselleri farklı yorumlaması nedeni ile zorlaştırdığıdır. Bozkurt (2011) da araştırmasında bu araştırma sonuçları ile paralel olarak; öğretmenlerin birinci sınıf Türkçe Ders kitabında kullanılan görsellerin çevre koşullarına uygun görsellerden seçilmesi gerektiği ve ders kitaplarında yer alan görsellerin günlük yaşamdan seçildiği görüşünde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada görsellerin okuma-yazma öğretiminde dikkat çekici ve derse karşı ilgi artırıcı özelliğinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin farklı yorumlamalara neden olmayacak şekilde seçilmesine özen gösterilebilir.

Bu tema altında elde edilen bir diğer bulgu ise eğitsel oyunların okuma-yazma öğretimini zevkli hale getirdiğidir. Babayiğit ve Gültekin (2019) de araştırmalarında ilkokuma yazma öğretiminde oyunla öğretim uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrencilerin oyunlar sırasında zevk aldığını ve mutlu olduğunu tespit etmişlerdir. İlkokuma yazma öğretiminde cümle, sözcük ve hecelerin öğrenilmesi için çok sayıda tekrara ihtiyaç duyulur. Tekrarların rutin ve bıktırıcı çalışmalara dönüşmemesi için öğretimin oyunlaştırılmasının sayısız yararı vardır (Çelenk ve Baycan, 2013).

Son olarak bu tema altında öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda akran öğretiminden yararlandıkları belirlenmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda, öğrenciler öğretilmelerinin desteğine ve ilgisine en fazla ihtiyaç duyduğu dönemde, ödevli ders saatlerinde kısmen de olsa bu ilgiden mahrum kalmaktadır (Obalar, 2003). Birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarına karşı bir avantajı da akran öğretimine fırsat vermesidir (Erdem, 2015). Akran öğretimi ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bireysel ilgi kısmen de olsa telafi edilebilir.

Okuma-Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretimi temasında öğretmenlerin anlatılarının okuma-yazmayı öğrenmekte geciken öğrencilerde yoğunlaştığı, okuma-yazma öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin stres yaşadığı ve okul olgunluğunun okuma-yazmada önemli olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde, bir sınıf öğretmeni öğrencilerine okuma-yazmayı ne kadar kısa sürede öğretirse o kadar başarılı bir öğretmen olarak görülmektedir. Öğretmenlerin anılarında belirttiği gibi öğretmenlere kaç öğrencisinin, ne zaman okumaya geçtiği meslektaşları, velileri ve okul müdürleri tarafından sorulmaktadır. Bu sorgulama da öğretmenleri baskı altına almakta ve yaşadıkları stresi öğrencilerine yansıtmasına neden olmaktadır. Okuma-yazma öğretimindeki başarıda 'hız ölçütü' algısının önce sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerince yanlış olduğu benimsenmeli sonra da bu konuda veliler bilgilendirilmelidir. Bir an önce okuma-yazmayı öğrenmekten ziyade öğrencinin bu süreçten zevk alması, başarı duygusunu tatması, arkadaşları ile kıyaslanmadan takdir edilmesi daha önemlidir.

Bu tema altında öğretmenlerin anlatılarda değindiği bir diğer husus okul olgunluğudur. Öğretmenler özellikle 60-66 aylık öğrencilerin okul olgunluğunun yetersiz oluşu ile ilkokuma yazma öğretiminde güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin 60-66 aylık öğrencilerin okul olgunluklarının yetersiz olması nedeniyle okuma-yazma öğretiminde güçlüklerle karşılaştığı (Bayat, 2015a; Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014) ve bu yaş gurubu öğrencilerin üst yaş grubuna göre okuma-yazma başarılarının daha düşük olduğu (Arı ve Özcan, 2014; Bayat, 2015b; Tatal ve Oral, 2015) ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin anlatıları 60-66 aylık öğrencilerin birinci sınıfa kayıtlarının yapıldığı dönemde geçmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılında yayımladığı yönetmelikle okula başlama yaşını 69 ay olarak belirlemiş ve 60-66 aylık çocukları okul öncesi eğitime yönlendirmiştir (MEB, 2019). 60-66 aylık öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar dikkate alındığında bu düzenlemenin olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Okula başlamada okul olgunluğunun sağlanmış olmasında yaş önemli bir değişken olsa da tek başına yeterli değildir. Bu nedenle okula kayıt işlemleri öğrencilere okul olgunluğu testleri yapılarak yürütülebilir.

Bu tema altında ele alınan bir diğer husus ise öğretmenlerin çözümlenme yöntemi yerine ses temelli cümle yöntemi tercih ettiklerini belirtmeleridir. İlkokuma yazma öğretiminde yöntem seçimi literatürde (Kutluca-Canbulat, 2013; Hall, 2003; Pressley ve diğ., 2001; Snow ve Juel, 2005) tartışılan bir konudur. Literatürde, ses temelli cümle yönteminin Türkçe ses yapısına uygun olması (Türkçe Öğretim Programı, 2015) ve okuma-yazmaya daha erken geçilmesi (Beyazıt, 2007; Bıçak ve Susar-Kırmızı, 2013; Tok, Tok ve Mazı, 2008) nedeni ile etkili bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Ancak ilkokuma yazma öğretiminde en etkili yöntem şudur demek oldukça güçtür. Önemli olan öğretmenlerin yöntemleri doğru bir şekilde uygulayabilmesidir.

Yine bu tema altında öğretmenler anılarında öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra yazmayı daha kolay öğrendiğini vurgulamışlardır. Birinci sınıf çocukları için yazı yazmak zor bir süreçtir çünkü çocuklar yazı yazarken bir yandan harflerin yazılış biçimlerini düşünürken bir yandan da ne yazacaklarını düşünürler (Graham, Haris, Mason vd., 2008). El yazısı yazma hızları henüz yavaş olduğundan ne yazacaklarını akıllarında tutmakta zorlanırlar (Graham, 1990). Bu nedenle bu araştırmadaki öğretmenlerin belirttiği gibi çocukların okumayı öğrendikten sonra yazmayı daha kolay öğrenmeleri doğaldır. İlkokuma yazma öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün halinde yürütülür. Çocukların yazma becerilerini kazanmaları için önce okumayı öğrenmelerini beklememek gerekir ancak Graham ve Harris'in (2000) de belirttiği gibi öğrencilerin el yazıları yaş ve sınıf ilerledikçe gelişir ve çocuklardaki bireysel farklılıklar el yazılarında da bireysel farklılıklara yol açar. Bu nedenle yazma etkinliklerinde yorucu ve sıkıcı tekrarlarla öğrencilerin bıktırılmaması gerektiği, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yazma öğretiminde esnek davranılması gerektiği söylenebilir. Hatta el yazısının yanı sıra bilgisayarları yazma programının ayrılmaz bir parçası haline getirmek

(Curtler ve Graham, 2008) yazı yazma ile ilgili olası psiko-motor sorunları önleyerek yazma öğretimi daha eğlenceli ve kolay hale getirebilir (Trageton, 2002).

Olumsuz Çevre Şartları

Öğretmenler anlatılarında, çevrenin sosyoekonomik dezavantajları, birleştirilmiş sınıfların dezavantajları, okulun fiziki dezavantajları ve anadil sorunu nedeni ile çevrenin olumsuz şartlarının ilkokuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Çocukların yetiştirildiği sosyal ve kültürel çevre onların okuma-yazma öğrenmesini oldukça etkiler (Justice ve Pullen, 2003). Düşük sosyoekonomik çevreden gelen öğrenciler genellikle zayıf kelime hazinesi ile okula başlar (Irwin vd., 2012). Bu düşünceyi destekler nitelikte, Obalar ve Ada (2010) araştırmasında, okullarının bulunduğu sosyokültürel çevre iyileştikçe öğrencilerin okuma- yazma başarısının yükseldiği sonucunu elde etmişlerdir. Ancak bu çalışmada öğretmenler anlatılarında güvenlik (terör), temizlik/sağlık (bit), sosyal ilişkiler (aileler arasındaki husumet) gibi öğretimi etkileyecek daha genel sosyokültürel sorunlara dikkat çekmişlerdir.

Birleştirilmiş sınıfların dezavantajları da okuma-yazma öğretiminde önemli bir etkendir. Genel olarak dünyada eğitim programları birleştirilmiş sınıflar için yapılandırılmamaktadır ve öğretmenler müstakil sınıflar için oluşturulmuş eğitim programlarını birleştirilmiş sınıflara uyarlamakta güçlük çekmektedir (Brown, 2009). Ramrathan ve Mzimela (2016) araştırmalarında müstakil sınıflar ölçüt alındığında birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin okuma becerilerinin beklenenin gerisinde olduğunu, öğretmenlerin müstakil sınıflarda okumayı nasıl öğreteceği bilgisine sahip olmasına rağmen birleştirilmiş sınıflarda güçlük çektiğini tespit etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarını en aza indirmek için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu öğretim rehberliğinin sağlanması gerekir. Ayrıca çalışmada, birleştirilmiş sınıflardan müstakil sınıflara geçtiklerinde öğretmenlerin bunu “kurtuluş” olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin ücretlerinde iyileştirme yapılması ya da tatil bölgelerindeki öğretmen evlerinden ücretsiz yararlanmalarına imkân tanınması gibi uygulamalar ile birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler ekonomik ve psikolojik açıdan desteklenebilir. Ayrıca öğretmenler anlatılarında köy okullarında ve çoğunlukla birleştirilmiş sınıflarda okulların fiziki şartlarının da elverişsiz olduğunu belirtmişlerdir. Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve ders-araç gereçleri konusunda daha donanımlı hale getirilmesi öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri daha kolay aşmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadığı bir diğer sorun ise anadil sorunudur. Özellikle kırsal bölgelerde yaşanan sosyoekonomik sorunlar, birleştirilmiş sınıfların güçlükleri, velilerin ilgisizliği ile karşı karşıya olan öğretmenler bir de Türkçe bilmeden okula başlayan öğrencilere okuma-yazma öğretme sorumluluğunu yüklendiklerinde yaşadıkları güçlükler daha da artmaktadır. Bu bölgelerde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi (Bayat, 2017) hatta Türkçe bilmeyen öğrencilere okul öncesi eğitimin iki yıl zorunlu hale getirilmesi öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri azaltabilir. Araştırmalar (Bayat, 2017; Bialystok ve Feng, 2011; Hopp, Vogelbacher, Kieseier ve Thoma, 2019; Thomas ve Collier 2002; Verhoeven, Steenge ve Balkom, 2012) iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dil başarılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. İki dilli çocukların okul öncesi eğitimi iki yıl zorunlu kılınarak ve üst sınıflarda destek eğitimleri verilerek anadil sorunu en aza indirilebilir.

Meslek Sevgisi

Bu temada öğretmenlerin meslek hayatlarında öğrencileri için birçok fedakarlıkta (okul araç-gereçlerini temin etme, okul sobasını yakma, okulu boyama, sosyoekonomik durumu kötü olan öğrencilere yardımcı olma, ders saatleri dışında bireysel öğretim yapma) buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği fedakârlık isteyen bir meslek olarak görülmektedir (Acker, 1995; Özbek,

Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Çalışanların mesleğe adanmışlık düzeyleri onların yaptıkları işte gösterdikleri çaba ve gayret ile yakından ilişkilidir. Mesleğe adanma veya mesleki adanmışlık çalışanların ortaya koydukları performansı belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Öğretmenlerin anlatılarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaptıkları fedakarlıklar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Ayrıca bu tema altında öğretmenlerin yaptıkları fedakarlıklar ve verdikleri emek sonucunda öğrencilerinden aldıkları olumlu dönütler sayesinde mesleki doyuma ulaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerini şaşırttıkları/gülümsettikleri anılarının çocuklarla çalışmayı eğlenceli hale getirdiği ve mesleki doyumları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Toplumun geleceğini oluşturacak kritik dönemdeki bir kitleye hizmet eden sınıf öğretmenlerinin, mesleki doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşaması istenilen bir durum değildir (İnce ve Şahin, 2016). Araştırmalar öğretmenlerin mesleki doyumunun kişisel özellikler ve çalışma koşulları (Darmody ve Smyth, 2016; Ma ve MacMillan, 1999), okul ortamı ve öğretmenlerin ruh hali (Darmody ve Smyth 2016), müstakil/birleştirilmiş sınıfta görev yapma durumları (İnce ve Şahin; 2016), müdürlerin yönetim yaklaşımları (Bogler, 2001), denetleyici desteği, zaman baskısı, ailelerle ilişkiler ve özerklik (Skaalvik, ve Skaalvik, 2009) vb. faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki doyumlarında öğretimin kendine özgü ödülleri olan; öğrencilerle çalışıyor olma, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimini görme gibi faktörler de önemlidir (Scott, Stone ve Dinham, 2001). Perrachione, Rosser ve Petersen (2008) araştırmasında çocuklarla çalışmayı eğlenceli bulma, her gün en azından bir öğrenci için fark yaratabilmenin ve öğrencilerin gelişimini gözlemlemenin hazzını yaşama gibi nedenlerin öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkilediği sonucunu elde etmişlerdir ve sonuçların bu araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. İlkokuma yazma öğretiminde olumsuz okul şartları, olumsuz çevre koşulları, ailelerin ilgisizliği ve öğretim ortamının diğer zorluklarına rağmen öğrencilerin başarıları ve sevgisi ile karşılaşmanın öğretmenlerin mesleki doyumlarında önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını arttıracak diğer (çalışma koşullarını iyileştirme, okul donanımı sağlama, ücretlerde iyileştirme ve sosyal imkanlar sağlama vb.) çalışmalara da önem verilebilir.

Mesleki Yeterlilik

Öğretmenler mesleklerin ilk yıllarında tecrübesizliklerinden kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Hangi meslek olursa olsun çalışanlar yıllar içinde edindikleri deneyimlerle mesleklerinde daha yetkin hale gelir. Ancak Mustafa Kemal Atatürk'ün vecizesinde belirttiği gibi "Eğitimde Feda Edilecek Tek Bir Fert Dahi Yoktur". Bu nedenle öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgileri uygulamalarına fırsat verecek derslere, başka bir deyişle alan deneyimi kazanmalarına fırsat verecek uygulamalara ağırlık verilmelidir (Darling-Hamington, 2006; Coffey, 2010; Goodman, 1985; Zeichner, 2010). Araştırmalar (Foorman ve Moats 2004; McCutchen, Harry, Cunningham vd.; 2004; Piasta vd., 2009; Spear-Swerling ve Brucker, 2004) öğretmenlerin ilkökuma yazma öğretimi alan bilgisi ile öğrencilerin okuma-yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültelerinde yürütülen Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğretmen adayları ilkokulun tek bir sınıfında bir dönem/yıl boyunca öğrenimlerini sürdürmektedir. Bu durumda bazı öğretmen adayları ilkökuma yazma öğretimi konusunda gözlem ve uygulama fırsatını yakalayamamaktadır. İlkokuma yazma öğretimi derslerinin sayısı artırılarak okul uygulamaları ile birlikte yürütülebilir. Böylece sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretimi alan bilgileri ve uygulamaları konusunda daha donanımlı olarak mesleğe başlamaları sağlanabilir.

Bu tema altında bir diğer bulgu ise alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterlilik konusunda yaşadıkları güçlüklerle ilişkilidir. Ülkemizde sınıf öğretmeni açığından kaynaklanan sorunlar nedeni ile alan dışı olan, hatta pedagojik formasyon almamış olan 4 yıllık fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atandıkları dönemler olduğu bilinen bir gerçektir. Sınıf öğretmenleri; okuma, yazma ve matematiğin

yanı sıra yaratıcı düşünme gücünün gelişiminden öğrencinin olumlu tutum geliştirmesine kadar uzanan çok geniş bir alanda çocuk eğitiminden sorumlu uzmanlardır (Cremin ve Arthur, 2014). Bu nedenle günümüzde sınıf öğretmeni açığının kapanmasının da etkisi ile alan dışı atamaların yapılmaması sevindiricidir.

Öğretmenlerin anılarından yola çıkarak elde edilen sonuçlar özetle ele alındığında; öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde velilerden, öğrencilerden, okulun bulunduğu çevre şartlarından, mesleki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşanan güçlüklerle rağmen mesleğe kendilerini adadıkları, çocuklardan aldıkları olumlu dönütlerden ve çocuklarla çalışıyor olmanın verdiği hazdan dolayı mesleki doyuma ulaştıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak ilkokuma yazma öğretiminde öğretim ortamının düzenlemesine etki edebilecek unsurların farkında oldukları ve bu unsurları dikkate aldıkları söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecine ilişkin anıları sınırlandırılmadan irdelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları anılar, velilerle ilgili anıları, kullandıkları yöntem/tekniklerle ilgili anıları, öğrenci özellikleri ile ilgili anıları vb. gibi sınırlandırılabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecine ilişkin anılarının inceleneceği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar/ Refences

- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 21-36.
- Agee, J. (2005). Literacy, aliteracy, and lifelong learning. *New Library World*, 10(5/6), 244-252.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Arı, A. ve Özcan, E. (2014). Birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu düzeylerinin, okuma yazmayı öğrenmelerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 74-90.
- Astleitner, H. (2005). Principles of effective instruction general standards for teachers and instructional designers. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 3.
- Aytan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(2), 547-565.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 450-483.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *ilkogretimonline dergisi*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S. (2015a). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 172-185.
- Bayat, S. (2015b). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 2, (Özel Sayı 2)243-255.
- Bayat, S. (2017). Reading comprehension skills of bilingual children in Turkey. *European Journals of Education Studies*, 3(6), 72-93.

- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bıçak, E. ve Kırmızı, F. S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193-210.
- Bialystok, E., & Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In A. Durgunoglu & M. Gerber (Eds.), *Language and literacy development in bilingual settings* (pp. 121-138). New York, London: The Guildford Press.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bozkurt, E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Brown, B.A. (2009). Preparation of teachers for multi-grade teaching: Global lessons for South Africa, *South African Review of Education*, 15(2), 61-84.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities*. 3(2), 173-191.
- Carrigg, F. & Honey, M. (2004). Literacy as the key to academic success and educational reform. In S. D., Stickland & D.E. Alverman (Eds.), *Bridging the Literacy Achievement Gap Grades 4-12* (pp.126-221). New York, London: Teachers College.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Chansa-Kabali, T. (2017) Home literacy activities: Accounting for differences in early grade literacy outcomes in low-income families in Zambia, *South African Journal of Childhood Education* 7(1), 1-9.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 335-342.
- Cremin, T. & Arthur, J. (2014). *Learning to teach in the primary school*. Routledge: London and Newyork.
- Cresswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M, Bütün ve S. B., Demir) (3. Basım). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907-919.
- Çakıroğlu, A. & Kuruyer, H. G. (2012). First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5588-5592.
- Çelenk & Baycan (2013). İlkokuma yazma öğretiminin tarihçesi, hedefleri, önemi ve ilkeleri. (Ed. Çelenk, S.) İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (s.1-13). Ankara: Eğiten Kitap.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Darmody, M. & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-701.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Demir Çetin, P. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eggertsdottir, R. (2009). Beginning literacy-An interactive approach. In B. Culligan (Ed.) *The changing landscapes of literacy-building best practice* (pp. 279-293). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Ekin, Ö. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices. Storytelling och Possibility*. Connecticut: IAP.
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2016). Anlatı araştırması. (Ed. Saban, A. ve Ersoy A.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 209-250). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212.
- Foorman, B. R. & Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial & Special Education*, 25, 51-60.
- Goodman, J. (1985). What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 36(6), 42-48.
- Graham, S. & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781-791.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S. & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Reading and writing*, 21(1-2), 49-69.
- Gözükcük, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 450-468.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitim Kuram ve Uygulama* 9(4), 280-298.
- Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Ed.) *Handbook of early childhood literacy* (pp. 315-326) London: Sage.
- Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International Review of Education*, 61(3), 295-326.
- Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T. & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99-110.

- Irwin, J. R., Moore, D. L., Tornatore, L. A. & Fowler, A. E. (2012). Promoting emerging language and literacy during storytime. *Children & Libraries*, 10(2), 20-23.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 4(4), 706-742.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2002). Teachers' narrative inquiry as professional development. Cambridge University Press. Erişim: <https://books.google.com.tr>
- Justice, L.M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches, *Topics in Early Childhood Special Education* 23(3), 99-113. <http://dx.doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Kartal, H. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 509-521.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2013). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Kutluca-Canbulat, A. N. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50
- Ma, X., & MacMillan, R.B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47.
- Mahar, N. E., & Richdale, A. L. (2008). Primary teachers' linguistic knowledge and perceptions of early literacy instruction. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 13(1), 17-37.
- Mapp, K.L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Mather, N., Bos, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of learning disabilities*, 34(5), 472-482.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., ... & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 69-86.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S. & Covill, A. E. (2002). Reading teachers' knowledge of children's literature and English phonology. *Annals of Dyslexia*, 52, 207-228.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik (2019, 10 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30827). Erişim: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50(3), 43-59.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Obalar, S. (2013). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri. (Ed. Çelenk, S.) İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde (s.267-285). Ankara: Eğiten Kitap.

- Obalar, S., & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 141-168.
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12(5), 509-527.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. (9th ed.). Boston: Wadsworth, Cengage Learning.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).1-7.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özdemir, C., & Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 314-331.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(3), 1-26.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J. & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., ... & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the *TV Guide*: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- Ramrathan, L. & Mzimela, J., (2016) Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across grade R and grade 1, *South African Journal of Childhood Education* 6(2), 1-8.
- Rindermann, H. & Baumeister, A.E., 2015, Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study, *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.005>
- Saban, A., & Sarıçelik, S. (2018). İçedönük Bir Çocuğu Anlamak: Bir Anlatı Araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 225-252.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.

- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Oxford, England: Blackwell.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influences and family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spear-Swerling, L. & Brucker, P. O. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of Dyslexia*, 53, 72-103.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, Santa Cruz. ERIC ID: ED475048
- Tok, Ş., Tok, T. N., & Mazi, Ö. A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 253-275.
- Trageton, A. (2002). *Creative writing on computers and playful learning: Grade 1*. Association for the Study of Play annual meetings, Santa Fe: NM.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 79-192.
- Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Uitto, M. (2012). Behind every profession is a person': Students' written memories of their own teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 293-301.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Verhoeven, L., Steenge, J. & Van Balkom, H. (2012), Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 176-183.
- Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 120-120.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M. & Hampston, J. (1998). Outstanding literacy instruction in first grade: Teacher practices and student achievement. *Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- Yangın, B. (2009). Hazırbulunmuşluk ile okuma ve yazma başarımları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 316-326.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Teacher Reporting: First-Grade Literacy Instruction

Extended Abstract:

Purpose and Significance: Reading-writing skills are the foundation for lifelong learning (Agee, 2005; Chansa-Kabali, 2017; Hanemann, 2015). The skills are the most basic and most important skills children need to learn in primary school. Basic literacy is a precondition to ensure academic success in other lessons (Brown, 2014; Carrigg & Honey, 2004; Güneş, Uysal & Taç, 2016). Children who do not understand what they read and cannot express in writing cannot be successful in school (Çelenk & Baycan, 2013). For this reason, it is important that the child receives effective first-grade literacy instruction.

For effective instruction, teachers are accepted as having key roles. Therefore, to search for the answers to questions about what is experienced during first-grade literacy instruction from the viewpoint of teachers experiencing it will ease the process of investigating the first-grade literacy instruction from the perspective of the teachers. Hence, this research aimed to perform a narrative study giving teachers the opportunity to investigate memories from the first-grade literacy instruction that they considered important. It is possible to encounter studies investigating primary school teachers / preservice primary school teachers' the competency beliefs of about literacy teaching (Özdemir & Erdoğan, 2017; Öztürk & Ertem, 2017), knowledge of literacy teaching (McCutchen, Abbott, Green et al., 2002; Mahar & Richdale, 2008; Mather, Bos & Babur, 2001; Piasta, Connor, Fishman et al., 2009), opinions related to difficulties experienced in first-grade literacy instruction (Babayiğit & Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Özcan & Özcan, 2016) and attitudes towards first-grade literacy instruction (Aytan, 2017; Kartal, 2018) in the literature. However, narrative studies investigating the experiences of teachers related to first- grade literacy instruction is not found in the literature. This research may provide a more general perspective on first-grade literacy instruction. Therefore, it is considered that the study is an original to contribute to the first-grade literacy instruction.

Method: The study is based on narrative research design which is one of the qualitative research designs. The study group comprised 76 primary school teachers employed in Ordu province. For selection of the study group, the maximum variety sampling method was used. The purpose of the study is explained to the teachers and questions are asked about their demographic characteristics. Teachers are asked to tell one / several memories they experienced during the first- grade literacy

instruction. Data are collected with interviews and written documents (mail, compositions). A total of 78 narratives are obtained from participants. Analysis of data used the thematic analysis method.

Findings: The results of analysis of the narratives formed 6 themes: parent (f=23), principles of instruction and instructional methods (f=39), basic literacy teaching (f=35), adverse environmental conditions (f=25), love of the profession (f=12) and professional competency (f=8). The six themes are subdivided into categories.

Discussion and Conclusion: As a result of the research it was determined that teachers have difficulties in first-grade literacy instruction because of bilingual students, socioeconomic disadvantages of the environment and parent, parent' deficient information about the curriculum, school maturity level of students from 60-66 months of age, lack of field experience and lack of knowledge of literacy teaching, school equipment and multi-grade classes. The roots of raising successful literate individuals is linked to historical culture; and should be considered separately from social contexts like family, schools and communities (Chansa-Kabali, 2017). Consequently, all aspects of problems should be dealt with to increase the effective of first-grade literacy instruction. In addition, teachers benefit from individual learning methods, educational games and peer tutoring in multi-graded classes. It is determined that teachers attach importance to motivating students to learn literacy, selection of first-grade literacy content and individual learning needs of students.

Generally, teachers are aware of principles that could affect regulation of the teaching environment and paid attention to these principles during first-grade literacy instruction. Additionally, teachers committed themselves to their profession and it was concluded they achieved profession satisfaction due to positive feedback received from children and from the situation of working with children. Importance should be given to other determinant to increase the profession satisfaction of teachers (improving working conditions, providing school equipment, improving wages and providing social opportunities, etc.)

Keywords: *First-grade literacy instruction, Teachers' memories, Teacher experience, Narrative.*