



# VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

KIRSALDA GÖREV YAPAN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA-YAZMA  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Hamza GÖNÜLAL

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2021

KIRSALDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA-YAZMA  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Hamza GÖNÜLAL

2021





# **VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**

## **EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

KIRSALDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA-YAZMA  
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WORKING IN RURAL AREAS  
ON PRIMARY LITERACY TEACHING

Hamza GÖNÜLAL

Doç. Dr. Mecit ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2021

## ONAY SAYFASI

Hamza GÖNÜLAL tarafından, Doç. Dr. Mecit ASLAN danışmanlığında hazırlanan “Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma, 30/12/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 06/12/2021 tarihli ve 2021/51-2 sayılı kararı ile Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN Başkanlığında, Doç. Dr. Mecit ASLAN ve Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KIZILTAŞ Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

## Öz

Bu araştırma Van ili kırsalında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 215 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 16 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler; nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin genel anlamda olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmekle birlikte, okuma-yazma öğretimi ile ilgili hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitimlerin kırsal için yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler ilkokuma-yazma öğretim programının okuma-yazma öğretimi için uygun olduğunu belirtmekle birlikte programın kırsal alanlarda daha sade ve esnek olması gerektiğini ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Programın uygulanması boyutunda öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlere yer verdiklerini, ses temelli cümle yönteminin aşamalarını takip ettiklerini, öğretim materyallerinden yararlandıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte uygulama sürecinde ses temelli cümle yönteminin sınırlıkları, kırsaldaki okulların olumsuz koşulları, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve aile katılımının yetersiz olması nedeniyle sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci özellikleri hususunda gelişim özelliklerinin ve hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu, Türkçe konuşma ve anlama becerilerinin zayıf olduğu belirtilmiştir. Kırsaldaki ailelerin genel olarak ilgisiz oldukları, ilkokuma-yazma öğretiminde gerekli desteği sağlayamadıkları veya ses temelli cümle yöntemine uygun olmayan yöntemlerle çocuklarına yardımcı oldukları için yanlış öğrenmelere sebep oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması, kırsal koşullara adapte edilebilecek esnek programların geliştirilmesi, kırsaldaki okulların koşullarının iyileştirilmesi, kırsalda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve velilerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** ilkokuma-yazma, sınıf öğretmeni, kırsalda okuma-yazma.

## **Abstract**

The purpose of this research is to determine the opinions of primary school teachers working in the rural areas of Van on primary literacy teaching. A sequential explanatory design was used in this study, which was conducted using the mixed research method. The quantitative data of the research were carried out with 215 primary school teachers determined by cluster sampling method. Qualitative data, on the other hand, were obtained from interviews with 16 primary school teachers determined by the maximum diversity sampling method. A survey and a semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics was employed in the analysis of quantitative data in research while descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a conclusion of the research, it was determined that the teachers had a generally positive opinion about their competencies, but it was also determined that pre-service and in-service training related to literacy teaching was insufficient for the rural areas. While the teachers stated that the primary literacy curriculum is suitable for teaching literacy, they emphasized that the curriculum should be simpler and more flexible in rural areas and that the textbooks were insufficient. In the implementation of the curriculum, the teachers stated that they included in-class and out-of-class activities, followed the steps of the sound-based sentence method, and benefited from teaching materials. However, it has been revealed that there are problems in the teaching process due to the limitations of the sound-based sentence method, the negative conditions of the schools in the countryside, the readiness of the students and the insufficient participation of the family. In terms of student characteristics, it was stated that their developmental characteristics and readiness were insufficient, and their Turkish speaking and comprehension skills were weak. It has been determined that families in rural areas, who are generally uninterested, cannot provide the necessary support in primary literacy teaching, or they cause false learning because they help their children with methods that are not suitable for the sound-based sentence method. In the light of these results, it can be suggested that arrangements should be made to increase the quality of pre-service and in-service training, develop flexible curricula that can be adapted to rural conditions,

improve the conditions of schools in rural areas, expand pre-school education in rural areas and raise the awareness of parents.

**Keywords:** primary literacy, primary school teacher, literacy in rural areas.



## Teşekkür

Gökleri ve yeri yaratan, karanlıkları ve aydınlığı var eden Rab'bime sonsuz hamd-ü senalar ve şükürler olsun.

Yüksek lisans eğitimim süresince akademik bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, desteğini ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen, tez çalışmamın her aşamasına ciddi katkılar sunan danışman hocam Doç. Dr. Mecit ASLAN'a göstermiş olduğu tevazu, sabır, anlayış, güven ve samimiyetinden ötürü teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimimde kendilerinden ders aldığım, akademik bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Fuat TANHAN, Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU'na, lisansüstü eğitimi hususunda bana rehberlik eden kıymetli hocam, Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve bu uğurda beni cesaretlendiren, tecrübeleri ile bana yol gösteren sevgili dostum aynı zamanda meslektaşım Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KIZILTAŞ'a, tez savumamda görüş ve önerileri ile katkılar sunan Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmama katılım sağlayarak görüşleri ile katkı sunan, köy öğretmenliği gibi meşakkatli bir mesleği icra eden, değerli meslektaşlarıma ve emeği geçen tüm öğretmen arkadaşlarıma şükranlarımı sunuyorum.

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi emekleri olan, dualarını benden esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime saygı ve sevgilerimi sunuyor ve ayrıca öğretmenlik mesleğini bana sevdiren, ebediyete irtihal etmiş babamı rahmetle anıyorum.

Her zaman arkamda güçlü bir şekilde duran, mutluluğumu ve üzüntümü her daim paylaşan, lisansüstü eğitimim süresince desteğini sürekli hissettiğim, bu süreçte çocuklarımız Zeynep Hilal ve Yusuf Eymen'in tüm sorumluluğunu üstlenen, sevgili eşim Esmâ GÖNÜLAL'a sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

***“Sevgili eşim Eşma’ya, kızım Zeynep Hilal’e ve oğlum Yusuf Eymen’e  
ithafen”***

## İçindekiler

|                                                                  |      |
|------------------------------------------------------------------|------|
| Öz.....                                                          | i    |
| Abstract .....                                                   | ii   |
| Teşekkür.....                                                    | iv   |
| Tablolar Dizini.....                                             | viii |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....                              | ix   |
| Bölüm 1 Giriş.....                                               | 1    |
| Problem Durumu .....                                             | 1    |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                | 5    |
| Sayıltılar .....                                                 | 7    |
| Sınırlılıklar .....                                              | 7    |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 8    |
| İlkokuma-Yazma Öğretiminin Temel Kavramları .....                | 8    |
| İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları .....                        | 14   |
| İlkokuma-Yazma Öğretiminin Önemi.....                            | 15   |
| İlkokuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri.....                         | 18   |
| İlkokuma-Yazma Öğretiminde Uygulanan Temel Yöntemler.....        | 20   |
| İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Unsurlar .....               | 31   |
| Kırsal.....                                                      | 38   |
| Türkiye’de Kırsalda Eğitim .....                                 | 40   |
| İlgili Araştırmalar .....                                        | 43   |
| Bölüm 3 Yöntem.....                                              | 58   |
| Araştırmanın Deseni .....                                        | 58   |
| Araştırmanın Çalışma Grubu .....                                 | 58   |
| Veri Toplama Araçları .....                                      | 60   |
| Veri Toplama Süreci.....                                         | 62   |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| Verilerin Analizi .....                                         | 62  |
| Bölüm 4 Bulgular .....                                          | 64  |
| Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....               | 64  |
| İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....                | 79  |
| Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....                | 93  |
| Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....              | 112 |
| Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular .....               | 120 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....                       | 127 |
| Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....      | 127 |
| İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....       | 130 |
| Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....       | 136 |
| Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....     | 140 |
| Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma .....      | 143 |
| Öneriler .....                                                  | 145 |
| Kaynaklar .....                                                 | 147 |
| EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....                       | 166 |
| EK-B: Etik Beyanı .....                                         | 167 |
| EK-C: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... | 168 |
| EK-D: Anket .....                                               | 169 |
| EK-E: Araştırma İzni .....                                      | 172 |
| EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....      | 173 |

## Tablolar Dizini

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 1 <i>Dik Temel Yazı Ses Grupları</i> .....                                                              | 30  |
| Tablo 2 <i>Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler</i> .....                  | 59  |
| Tablo 3 <i>Görüşmeye Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler</i> ....                   | 60  |
| Tablo 4 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimindeki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri</i> .....      | 64  |
| Tablo 5 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretim Programına İlişkin Görüşleri</i> .....                | 79  |
| Tablo 6 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Görüşleri</i> .....  | 93  |
| Tablo 7 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Niteliklerine İlişkin Görüşleri</i> ..... | 112 |
| Tablo 8 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Görüşleri</i> ..... | 120 |

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**DPT:** Devlet Planlama Teşkilatı

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**UKKS:** Ulusal Kırsal Kalkınma Stratejisi

**YİBO:** Yatılı İlköğretim Bölge Okulu



## **Bölüm 1**

### **Giriş**

#### **Problem Durumu**

Bir toplumun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması, toplumu oluşturan fertlerin aldıkları nitelikli eğitim ve etkili iletişim becerilerine bağlıdır. Bilgi ve iletişim çağı olarak da bilinen 21. yüzyılda üst düzey düşünme becerilerine sahip, toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşan, duyarlı bireyler yetiştirmek; bilgiye ulaşma, yeni bilgiler üretme, bilgileri paylaşma ve kullanma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu şekilde yaşam boyu devam eden bilgi edinme ve bilgiyi paylaşma yolu, etkili iletişim becerileri ve paralelinde gelişen nitelikli eğitimle gerçekleşmektedir. Nitekim bireylerin aldığı eğitimde ve kazandığı iletişim becerilerinde, dil her zaman önemli bir etki gücü ile karşımıza çıkmıştır. İnsanlar arasında iletişim vasıtası olarak kullanılan dil, bireylerin olaylar karşısında eleştirel ve sorgulayıcı tavırlar sergilemesine, farklı bakış açılarıyla yaşananları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve uygarlaşmasına katkı sağlamaktadır (Öz, 2005). Dil öğrenmenin ve işlevsel bir biçimde kullanmanın nihai hedeflerinden biri de bağımsız okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde iletişim için kullanmaktır. Bu bağlamda ülkelerin eğitim programları düzenlenirken dil becerilerinin gelişimi öncelikli eğitsel hedefler arasında yer almaktadır. Dil becerileri gelişim sürecinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri temel dil becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2005). Dinamik bir yapı halinde olan bu beceriler karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Ekici-Calın, 2019; Obalar, 2009). Nitekim temel dil becerileri kazandırılırken dinleme ve konuşma yetilerinden yola çıkarak bireylere okuma ve yazma becerileri kazandırılmaktadır (Ekici-Calın, 2019).

Temel dil becerileri toplumların gelişiminde ve uygarlığında her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Toplumların gelişmişlik ve uygarlık düzeyleri, toplumu oluşturan fertlerin, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, kendini sürekli yenileyebilme, zamanı yakalayıp hatta ötesine geçebilme, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi işleyebilme ve kullanabilme durumlarına göre belirlenir. Belirtilen özelliklere sahip fertlerin yetiştirilmesi örgün eğitim kurumlarında ve

uygun eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir (Balantekin, 2020). Eğitim programları ile öğrencilere kazandırılacak davranışlar, öğretilecek bilgi, beceri ve tutumlar, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri belirlenmektedir (Gültekin, 2013). Okullarda gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin okuma-yazma becerisine dayalı olması nedeniyle bu becerilerin kazandırılması eğitim öğretim sürecinin temel yapısını oluşturmaktadır (Demir ve Ersöz, 2016; Şahin, 2010). Okumak öğrenmenin en etkili yolu olduğu gibi, yazmak da öğrenilenleri paylaşma ve geleceğe aktarmanın en iyi yöntemidir. Her geçen gün eğitim öğretim alanında gerçekleşen bilimsel ve teknolojik gelişmelere rağmen bilgiye ulaşmada ve geleceğe aktarmada okuma-yazmanın değeri önemle yerini korumaktadır. Bu nedenle okuma ve yazma, öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır (Vidin, 2013).

Çağdaş toplumlarda bireyin ilgilendiği alanda ilerlemesi ve bir meslek sahibi olabilmesi gelişmiş bir okuma yazma becerisini kazanmış olmasıyla mümkündür. Bu doğrultuda uygar bir birey işlevsel bir okuma ve etkin bir yazma becerisine sahip değilse belli bir bilgi birikimine ulaşamayacak ve elde ettiği bilgileri kalıcı bir şekilde paylaşamayacaktır. Okuma ve yazma bireysel olduğu kadar aynı zamanda sosyal yönü de olan bir etkinliktir. İnsanoğlunun, topluma katkı sağlayan faydalı bir birey olma amaçları doğrultusunda okuma yoluyla bilgi edinme ve işlevsel bir yazma becerisiyle de edinilen bilgileri çevresiyle paylaşma şeklinde toplumsal bir sorumluluğu vardır (Akyol ve Kayabaşı, 2018; Çelenk, 2008). Okuma-yazma, bireyin sosyal yaşamında olduğu kadar eğitim hayatında ihtiyacı olan önemli bir beceridir. Okuma ve yazma becerisi gelişmiş bir birey akademik anlamda kendini daha rahat yetiştirecektir (Özkara, 2010). Tüm dünyada dil öğrenmenin en etkili yolu olan okuma-yazma becerileri herkesin kazanmak zorunda olduğu beceriler arasında kabul edilmektedir. Bu beceriler ilkokulda kazanılmakta ve hayat boyu kullanılmaktadır (Akyol ve Temur, 2008; Bay, 2008). Bu kapsamda okuma-yazmanın ilk aşaması olarak ifade edilen ilkokuma-yazma çalışmalarının son derece önemli bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

İlkokuma-yazma, genel anlamda, çocuğun sözlü dil evreninden yazılı dil evrenine geçtiği bir eşik dönemi olarak da ifade edilmektedir. Yazılı dilin

sembollerini sesli bir biçimde okuyabildiği, söylenenleri veya fikirlerini yazıya aktarabildiği süreç "ilkokuma-yazma" kavramı kullanılarak ifade edilmektedir (Obalar, 2009). İlkokuma-yazmanın amacı; okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir (Tok, 2001). Bu süreç sözlü dilden yazılı dile geçişte, sessiz okuyabilme aşamasına kadar olan dönemi kapsamaktadır (Balantekin, 2020). Öğrencinin okuma ve yazmadan yoksun olduğu bir dönemden, okuryazar oluncaya kadar geçtiği aşamalar, ilkokuma-yazma kavramı kapsamında değerlendirilmektedir (Ferah, 2007). Bir bakıma öğrenmenin anahtarı niteliğinde olan okuma-yazma Farabi'nin de belirttiği gibi, "alet " (araç) niteliğinde bir öğrenmedir. Öğrenen birey ilgili becerilere sahip olmakla önemli bir araç elde etmekte ve yaşamında karşılaştığı problemleri bu araç yardımıyla çözmektedir. Okuma-yazma öğretiminde amaç ilk bakışta okumayı öğrenmek olsa da gelecekle ilgili nihai hedef; bilgiye ulaşma yolunda, okumayı bir araç olarak kullanmayı öğrenmektir. Bu bağlamda temel öğretim, okuma-yazma öğretimi ile başlamakta ve ders olarak içerisinde okuma-yazma öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği Türkçe dersi, ilkokul birinci sınıfın en önemli ve öncelikli dersi olarak karşımıza çıkmaktadır (Calp, 2009; Çınar, 2004; Demir ve Ersöz, 2016).

Öz'e (2005) göre İlkokuma-yazma becerisi yalnız Türkçe dersinde değil öğrencilerin okul hayatı süresince tüm derslerdeki başarılarını da önemli derecede etkilemektedir. Bu doğrultuda doğru ve hızlı okuyabilen, kelime dağarcığı zengin, okuduğunu anlayan, Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak etkili kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde akademik olarak başarı gösterme ihtimali yüksektir. Nitekim öğrencilerin okul hayatları boyunca akademik anlamda başarısızlıklarının temelinde okuma, yazma, anlama ve ifade etme becerilerinin eksikliği yatmaktadır. Bununla birlikte ilkokuma ve yazma sürecinde her öğrenci farklı performans sergilemekte, bazı öğrenciler okuma yazmayı daha çabuk öğrenip bu durumdan keyif alırken, bazı öğrenciler okuma yazmaya yönelik ilgisiz tavırlar sergileyerek zorlanmaktadırlar (Ege, 2011). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar, bu durumun birden çok farklı nedenleri olabileceğini göstermektedir

(Çelenk, 2013). Nitekim okuma yazma becerileri öğrencilerin eğitim hayatlarında karşılaşacakları en zor beceriler arasında kabul edilmektedir (Akyol, 2005; Mert, 2019). Bu anlamda çocuk açısından zor ve karmaşık gibi görünen bu sürecin sağlıklı bir şekilde atlatılması önemlidir çünkü okuma-yazma becerilerinde yaşanan problemler, öğrencinin eğitim-öğretim hayatındaki tüm akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Güldenoğlu, 2008).

Her yıl öğretim programları kapsamında Türkçe (ilkokuma-yazma) ders programları ve diğer derslere ait programlar, ilgili kurullar tarafından hassasiyetle incelenmekte en iyi ve en etkili programlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Buna rağmen her zaman ve her koşulda istenen hedeflere ulaşılamamaktadır. Her ne kadar eğitim programları tüm ülke geneline hitap edebilecek yapıda hazırlansa da bireysel ve çevresel değişkenler programın etkililiğinde farklılıklara neden olmaktadır (Gülbaş-Çatak, 2008). Nitekim ülkemizde kentsel ve kırsal alanlardaki demografik, coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkların eğitim-öğretim faaliyetlerine yansımaları da farklı olmaktadır (Ece, 2012; Özsarı ve Aytar, 2019). Ülkemizdeki kırsal yerleşim alanları incelendiğinde koşulları itibariyle nitelikli eğitim-öğretim imkanlarından yeterince faydalanamadıkları görülmektedir (Çiftçi ve diğ., 2003). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri çoğunlukla sekteye uğramaktadır. Kırsal alanlarda yer alan okullar ve bu yerlerde öğrenim gören öğrenciler coğrafi ve sosyal izolasyonun yanı sıra ekonomik yetersizlikler, eğitim-öğretim imkanlarına uzaklık, öğrenci hazırbulunuşlukları, öğretim materyalleri, sosyal-kültürel özellikler, aile eğitim düzeyleri gibi birçok konuda kent merkezlerine göre farklılık göstermektedirler (Çalışkan ve Yenilmez, 2012).

Öğretim programlarının uygulanmasında ve bu süreçte yaşananlar hususunda görüşlerine ihtiyaç duyulan öncelikli kişiler arasında hiç şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmenler gelmektedir (Karacaoğlu ve Acar, 2010). Nitekim öğretmenler, öğretim programlarını uygulamada önemli bir role sahip oldukları gibi sürecin önemli bir üyesi olarak etkili gözlemler yapabilmekte, sorunları yerinde ve nedenleri ile birlikte keşfedebilmektedirler. Bu durumun öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı temel eğitimde, bilhassa ilkokuma-yazma faaliyetlerinde daha da bir öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bir nevi anahtar görevinde olan

öğretmenlerin (Gömleksiz, 2007), öğretim faaliyetlerinde yaşananlar ve süreci etkileyen unsurlarla ilgili görüşleri dikkate değerdir.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği Van özelinde düşünüldüğünde, İlkokuma-yazma sürecinde kırsalda karşılaşılan sorunlarının yanında ilin ve bölgenin kendine has sosyal-kültürel yapısından kaynaklı problemlerin de yaşanabileceği öngörülmektedir. Nitekim Van ili kırsal kesiminin düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip, eğitim düzeyi yüksek olmayan ve aile içi Türkçe konuşma becerileri zayıf olan bir nüfus yapısına sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Koyuncu ve Karakılçık (2018) Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısını inceledikleri çalışmalarında, bu bölgeyi Türkiye'nin en geri kalmış alanlarından biri olarak tanımlayarak, bölgenin kendine has özelliklerinin ve problemlerinin olduğunu ve "kapalı toplum yapısına sahip olması nedeniyle incelenmesi gereken önemli bir araştırma konusu" olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu durumun Van kırsalındaki eğitim faaliyetlerine, okula ve öğrenciye etki gücü yüksek bir şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Düşünülen bu yansımaların etkileri ise özellikle okul-aile iş birliğinin arttığı, öğrenci-öğretmen ve veli iletişiminin yoğunlaştığı ilkokuma-yazma öğretim faaliyetlerinde daha da bir önem kazanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin tespitleri, görüşleri ve önerileri önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

**Araştırmanın amacı.** Bu araştırmanın amacı, Van il kırsalında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

**Araştırmanın önemi.** Bilgi ve becerilerin her geçen gün değiştiği ve geliştiği hayatımızda bireyin gelişen ve değişen bu duruma uyum sağlamasına yardımcı olan en değerli beceri; kendini gerçekleştirmeyi, sosyalleşmeyi ve akademik ilerlemeyi sağlayan okuma ve yazma becerisidir (Karadağ ve Yurdakal, 2016). Okuma-yazmanın, nitelikli bireylerin topluma kazandırılması hususunda sahip olduğu payın büyüklüğü nedeniyle bu becerilerin temellerinin atıldığı ilkokuma-yazma öğretimi daha bir önem kazanmıştır (Durukan ve Alver, 2008).

İlkokuma-yazmayı öğrenirken her çocuk farklı başarı göstermektedir (Mert, 2019). Çocukların bir kısmı okuma yazmayı hızlı öğrenmekte ve bu durumdan büyük bir haz duymakta, bazıları ise okuma yazmaya karşı ilgisiz kalarak sorunlar yaşamaktadır (Ege, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu durumun birçok nedeninin olabileceği görülmektedir (Çelenk, 2013). Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde okuma-yazma ile ilgili birçok çalışmaya (Akın, 2016; Akman ve Aşkın, 2012; Aktürk ve Taş, 2011; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Balantekin, 2020; Bayat, 2015; Bayat, 2014; Bilir, 2005; Ekici Calın, 2019; Calp, 2012; Capellini ve diğerleri, 2015; Çetin, 2019; Çevik, 2006; Çiftçi, 2018; Çolakoğlu, 2018; Demir ve Ersöz, 2016; Durukan ve Alver, 2008; Gözükcük, 2015; Tanış Gürbüz, 2019; Kabaş, 2020; Karadağ ve Gültekin, 2007; Karaman ve Yurduseven, 2008; Koç, 2012; Lysker, 1997; Mert, 2019; Obalar 2009; O'Connor, 2018; Özcan ve Özcan, 2016; Özcan ve Yıldız, 2018; Öztürk ve Ertem, 2017; Pellegrini ve diğerleri, 1995; Pretorius ve Naude, 2002; Saban ve Yiğit, 2011; Salgut, 2019; Sarı, 2001; Şahin, 2010; Tok, Tok ve Mazi, 2008; Uğurlu, 2009; Wilkie, 1994; Yazanoğlu, 2011; Yurduseven, 2007) rastlanmaktadır. Bununla birlikte, ilgili araştırmaların çoğunluğunun şehirleşmenin yoğun olduğu, sosyo-ekonomik durumu iyi kentsel bölgelerde yapıldığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik ve çevresel koşulları yetersiz, olumsuz coğrafi şartlara sahip, imkanları kısıtlı yarı-kentsel bölgelerde, özellikle kırsal olarak adlandırılan köylerde, ilkokuma-yazma öğretimine yönelik yapılmış çalışmaların ise oldukça sınırlı

olduğu görülmektedir. Oysa bu bölgelerde eğitim alan çocukların fiziksel, zihinsel ve dil gelişimini özellikle akademik başarısını etkileyebilecek birçok olumsuz etkenin, şehirleşmenin yoğun olduğu kentsel bölgelere göre daha fazla olması (Obalar, 2009), kırsal alandaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırmaya değer olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırma kendine has sosyo-kültürel özelliklere sahip olan Van ili kırsalında ilkokuma-yazmayı ele alması; bu kapsamda öğretmen yeterliklerini, ilkokuma-yazma öğretim programını, süreçte yaşanan sorunları, öğrenci özelliklerini ve okul-aile işbirliğini incelemesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, çalışmanın karma araştırma yöntemiyle yürütülmesinin, dolayısıyla hem genel fotoğrafı ortaya koymasının hem de ayrıntılı değerlendirmelerin yapılmasına fırsat vermesinin de çalışmayı değerli kıldığı söylenebilir.

### **Sayıtlar**

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularını ve ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları ve gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- 2020-2021 öğretim yılında uygulanan İlkokuma-Yazma Öğretim Programı ile,
- Van il kırsalında yer alan ilkokullarda görev yapan ve çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri ile,
- Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### İlkokuma-Yazma Öğretiminin Temel Kavramları

**Okuma-yazma.** Okuma ve yazma bireyin genelde formel eğitim aracılığı ile edindiği dil becerilerindendir. Okuma ve yazma her ne kadar ayrı ayrı düşünülse de bu iki kavram iç içe geçmiş birbirini etkileyen bir bütünlük içerisindedir (Coşkun, 2007; Obalar, 2009). Okuma, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde, yazıyı meydana getiren harf ve sembolleri çözümlemek ya da seslendirmek olarak ifade edilmekte, yazmak ise söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Anlaşıldığı üzere güçlü bir öğrenme aracı olan okuma, bilgi edinme yolunda üstün bir özellikken yazma, öğrenilen bilgileri duygu ve düşünceleri yazılı sembollerle kalıcı hale dönüştürüp geleceğe aktarmada önemli bir beceridir.

Okuma ile yazılanlar zihinsel kavramlara dönüştürülmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2006). Okuma, bilişsel ve psikomotor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği ve yazının anlamlı bir ses haline dönüştürülmesi sürecidir (Demirel, 1999). Okuma, insanın etrafındaki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlerle anlamlandırması etkinliğidir (Güleryüz, 2004). Okuma, farklı bir ifadeyle basılı ya da yazılı sembolleri yorumlama ve anlamlandırma gayesi ile zihnimizin görme ve ses organları ile birlikte gerçekleştirdiği bir faaliyettir (Özdemir, 1987). Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlamlandırma ve belleğe kaydetme gibi becerilerden oluşan, görme, konuşma organlarının yanında özellikle beynin işlevi ile meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Akyol, 2005; Güneş, 2004). Yukarıdaki tanımlamalar dikkate alındığında; okumanın, yalnızca yazılı sembollerin sesli olarak ifade edilmesi değil bununla birlikte yazılı semboller üzerinden anlamlandırma işlemi olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma da okuma kadar karmaşık olmayan bir süreçtir (Yurduseven, 2007). Yazma, aklımızdan geçenleri veya izlenimlerimizi ifade etmek için ihtiyacımız olan işaretleri, sembolleri motorsal halde üretebilmektir (Akyol, 2005). Yeleğen (1997), yazmayı, iç ya da dış dünyamızdan gelen algıların ve seslerin simgeler şekline bürünmesi olarak tanımlamıştır. Yazma, konuşma gibi iletişim

kurmanın farklı bir yoludur (Severe, 2000). Obalar'a (2009) göre yazma becerisi, zihinde inşa edilmiş bilgilerin semboller yardımı ile yazı şekline dönüşümüdür. Daha açık ve yalın bir ifade ile yazma, duygularımızı, düşüncelerimizi, gördüklerimizi ve duyduklarımızı ifade etmek için semboller ve işaretlerin kullanıldığı kalıcı bir iletişim becerisidir.

Bilgiye ulaşmanın en etkili yolu olan okuma, nitelikli bir hale dönüştüğünde kişiyi cahillikten ve yanlış öğrenmelerden kurtararak; çevreye, olaylara ve insanlara karşı olan bakış açısını değiştirmektedir ayrıca bilimsel ve sanatsal eserlerden yararlanma imkânı sunarak bireylerin dünyaya bakış açısını genişletmekte ve bilgi hazinesini arttırmaktadır. Okumanın bu bireysel ve toplumsal fonksiyonları nedeni ile çağdaş ve gelişmiş toplumlarda insanların okuma becerileri ve alışkanlıkları açısından bulundukları seviye, uygarlığın ve kültürel gelişmişliğin önemli bir parametresi olarak değerlendirilir (Aydın-Yılmaz, 2006). Bir ifade becerisi olarak yazma da insanların, asırlardır kullandığı önemli iletişim araçlarından. İnsanoğlu yazı ile medeniyete önemli katkılar sunmuştur. Nitekim yazı sayesinde bilgilerin ve kültürlerin aktarımı kolay, kalıcı ve etkili olmuştur (Coşkun, 2007). Çağlar boyunca yazma, medeniyetlerin uygarlık düzeyini gösteren aynı zamanda nesilden nesillere aktaran önemli bir vasıta olmuştur.

Bireyin içinde bulunduğu toplumun etkin bir üyesi olabilmesi, üretken, özgür, katılımcı ve bağımsız bir kişiliğe sahip olması, çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi okuma ve yazma becerilerine sahip olması ile gerçekleşmektedir (Çelenk, 2007). 21. yüzyılın gelişmiş toplumlarında, okuma ve yazmanın önemi daha da artmış, okuryazarlık oranları çağdaşlaşmanın önemli bir ölçütü haline gelmiştir.

**İlkokuma-yazma.** İlkokuma ve yazma geçmişten günümüze tüm uygarlıklarda önem arz etmiş, kazandırılması gereken ilk beceriler arasında görülmekle beraber üzerinde hassasiyetle durulan bir alan olmuştur. Nitekim okuma ve yazma, dil edinim sürecinde bir dili kurallarına uygun öğrenmenin ve etkili kullanmanın ilk ve temel becerileri arasında bulunmaktadır.

Dil edinim sürecinin temel becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma, bireyin dünyaya gözlerini açtığı sosyal çevre içerisinde daha çok ailesi ile plansız

ve programsız, gelişi güzel bir şekilde kazanılmaya başlamakta ve daha sonra okul hayatının başlaması ile belli bir sistem içerisinde plan ve program dahilinde profesyonel anlamda ilk olarak kazanıldığı kabul edilmektedir (Sağırlı, 2015).

İlkokuma-yazma, okullarda Türkçe dersi kapsamında ilk ve temel beceriler arasında bulunan okuma- yazma öğretmeyi amaçlayan, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, anlamlandırdığı, duygu, düşünce ve gözlemlerini yazabildiği ilk süreci belirtmektedir (Ekici-Calın, 2019). Ferah'a (2001) göre İlkokuma-yazma, çocuğun okur-yazar olmadığı aşamadan başlayıp, çocuğun okuduğunu anladığı ve anladıklarını yazabildiği aşamaya kadar gerçekleşen etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Heilman (1972) ilkokuma-yazmayı kişinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve kültürel birçok alanda gelişmesine etki eden çok amaçlı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

İlkokuma-yazma, öğrencilerin eğitim hayatında başarması gereken zor ve karmaşık becerilerden olup ve öğrencilerin tüm akademik hayatını, etkilemektedir (Binbaşıoğlu, 2004). İlkokuma- yazma becerisini zamanında hedeflenen boyutta kazanamayan öğrenciler, diğer tüm derslerde de anlama ve öğrenme boyutunda ciddi problemler yaşamakta ayrıca okula yönelik olumsuz tutumlar sergilemektedir. Hall ve Wilson'a (1972) göre de ilkokuma-yazma becerisi bireyin okul hayatından başlayarak toplumsal hayatına, mesleki hayatına kadar tüm hayatında belirleyici bir role sahiptir. Bu doğrultuda ilkokuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde zamanında kazanan öğrenciler akademik hayatları boyunca ve sonraki yaşamlarında, potansiyellerinin farkına varıp, ilgili becerilerin pozitif etkilerini her alanda görmektedirler.

**İlkokuma-Yazma Öğretimi.** İnsanın, yaşadığı evrene ait bilgileri etkili bir biçimde elde etmesinde, öğrenmenin anahtarı olan okuma, önemli bir yere sahiptir. Yazma ise hem bilgi edinme sürecinde hem de elde edilen bilgilerin aktarılmasında önem arz etmektedir. Bu doğrultuda ilkokuma-yazma öğretimi, temel eğitimin en önemli yapı taşlarından biridir (Çakır, Aslantaş-Arslan ve Doğan, 2018; Tanış-Gürbüz, 2019).

İlkokuma yazma öğretimi, bireyin tüm okul hayatı boyunca ve sonraki yaşamında ihtiyacı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerin kazanımına ve gelişimine olanak sağlayan sistematik bir faaliyettir

(Bay, 2008). İlkokuma yazma öğretimi, kodlanan işaretlerin çözümü anlamlandırılması ve anlamlı işaretlerle kodlama yapılması işlemini içeren bir süreçtir (Kayıkçı, 2008). İlkokuma yazma öğretimi, yalnız temel seviyede okuma-yazma becerileri ile sınırlı kalmamaktadır. Anlama, düşünme, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, değerlendirme, analiz yapma, sentez yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi hedefleri, ilk okuma yazma öğretiminin kapsam dahilindedir (MEB, 2018).

Okuryazar olmanın, toplumların çağdaşlık düzeyini belirlemede ölçüt haline geldiği günümüzde, ilkokuma-yazma öğretiminin, tek hedefi okuma-yazma becerisi kazandırmak değil; ilk okuma-yazma becerisi kazandırmanın yanında doğru, hızlı ve anlayarak okuyan, okuduğundan keyif alan, etkin bir okuyucu ve aynı zamanda işlevsel bir yazma yeteneğine sahip bireyler yetiştirme gibi pek çok hedefleri de vardır (Çelenk, 2002; Tok, 2001). İlkokuma- yazma öğretiminde, içinde bulunduğumuz çağa uygun bilinçli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, çağdaş, yenilikçi ve uyum problemi olmayan ilerlemeci bir toplumun oluşturulması hedeflenmektedir. Bununla birlikte ilkokuma-yazma öğretiminin, okuma-yazma becerilerinin kazandırması bakımından çocuğun yaşamında hassas bir öğrenme dönemine etki ederek bireysel ve toplumsal gelişmeye katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda arz ettiği önem bakımından İlkokuma-yazma öğretimi, eğitim-öğretim hakkı kapsamında temel hak ve özgürlüklerden sayılmaktadır (Ekici-Calın, 2019).

İlkokuma-yazma öğretimi başta öğrenciler olmak üzere, içinde bulundukları toplum ve bu sürece kılavuzluk eden öğretmenler nezdinde de önemli bir faaliyettir. Bu faaliyet bireye hayat boyu gerekli olacak ve okul hayatını şekillendirecek anahtar rolünde bir eğitim faaliyetidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ve bilgi edinme becerilerini, bulunduğu çevreye ve topluma uyum sağlaması, zihinsel becerilerini en üst düzeyde kullanabilmesi için ilkokuma-yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır (Göçer, 2014).

İlkokuma-yazma öğretimi, okul öncesi dönemden sonra formel eğitim süreci kapsamında ilkokul birinci sınıfta gerçekleşen eğitim-öğretim hayatının ilk ve olmazsa olmaz etkinliklerinden olup, programda bulunan tüm derslerin yapı

taşını oluşturan bir faaliyettir. Bu faaliyet, öğrencinin sadece akademik hayatında değil sonraki yaşamında da belirgin izler bırakacağı için daha da önem kazanmaktadır. İlk okuma öğretimi ile öğrenci bilgiye ulaşmanın önemli bir anahtarını elde etmekte, ilk yazma öğretimi ile de sahip olduğu bilgileri, duygu ve düşüncelerini paylaşmanın kalıcı ve etkili bir iletişim yolunu keşfetmektedir. Etkili bir ilkokuma-yazma öğretiminden geçmiş bireyler okuma ve yazma becerilerini eleştirel bir bakış açısıyla sergilemekte; akıcı okumalar yaparak, okuduğunu anlayan, beyin süzgecinden geçirerek anlamlandıran ve kendi cümleleri ile yazıya dökabilen vatandaşlar olarak toplumda yerlerini almaktadırlar. Bu doğrultuda ilkokuma-yazma öğretimi bireyin eğitim-öğretim sürecinde ve sonraki tüm yaşantısında değerli bir yere sahiptir (Öz, 2009; Sağır, 2015; Tok, 2001).

İlkokuma yazma öğretiminde istenen hedeflere ulaşmak için başlama şekli ve varış noktası, okuma yazmaya geçiş yöntemleri bakımından parçadan bütüne, bütünden parçaya ve interaktif (karma) olmak üzere üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Akyol ve Temur, 2008).

**Parçadan bütüne yaklaşım.** Okumanın ilk etapta parçalara ayrılıp daha sonra en küçük parçadan yola çıkarak yapılandırmanın meydana geldiği bir yöntemdir. Öğrenen, zihinsel süreçleri başlatarak okuma ile ilgili yazılı işaretleri (harfleri) tanıyıp çıkardığı sesi kavradıktan sonra sesleri birleştirerek hecelere, heceleri birleştirerek kelimelere, kelimeleri birleştirerek cümlelere ve en sonunda cümlelerin oluşturduğu metne ulaşmaktadır. Bu süreçte anlamının gerçekleşmesi, kelimeleri tanıma ve seslendirme işleminin doğru yapılmasına bağlıdır. Kelimelerin kurallara uygun seslendirilmesi anlamın da ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Kelime anlamlarından yola çıkarak önce cümle anlamlarına daha sonra cümlelerin oluşturduğu metnin anlamına ulaşılmaktadır. Nitekim okuyucu basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmelere ön koşul olacak şekilde parçadan bütüne bir yol izlemektedir. Bu bağlamda parçadan bütüne yöntemi yapılandırmacı yaklaşımla da örtüşmektedir (Akyol, 2005; Güneş, 2013; Ekici-Calın, 2019).

**Bütünden parçaya yaklaşım.** Çözümleme yöntemi olmakla birlikte okumanın, anlamlandırma süreci olarak ifade edildiği bir yaklaşımdır. Okuma gerçekleşirken ön bilgiler harekete geçer metnin anlamına ulaşılmaya çalışılır.

Anlamlandırma daha çok tahminler yolu ile gerçekleşir. Tahminlerle başlayan okuma süreci yapılan tahminlerin metinlerle karşılaştırılması ile devam eder (Akyol, 2005; Tanış-Gürbüz, 2019). Bu yaklaşımda ilkokuma öğrenen için anlam ifade eden tümcelerle başlar. Tümceler belli bir süre sonra sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere ayrılarak hissettirilmeye çalışılır. Ulaşılan harflerden yeni heceler yeni hecelerden yeni sözcükler meydana getirilir (Çelenk, 1992). İlgili yaklaşım daha önce ülkemizde uygulanmış bir yaklaşım olmakla birlikte cümlelerin fişler halinde bütün olarak verilip daha sonra kelimelere hecelere ve harflere bölünmesi şeklinde bir yöntemin uygulanması nedeniyle halk arasında “fiş yöntemi” olarak da tanımlanmaktadır.

**İnteraktif yaklaşım.** Karma bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmakta, parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımların beraber kullanıldığı görülmektedir. Parçadan bütüne yaklaşımında tanımaya yönelik okuma, bütünden parçaya yaklaşımında ise anlamaya yönelik okuma becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda interaktif yaklaşıma göre tanıma ve anlama becerilerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2005; Akyol ve Temur, 2008; Ekici-Calın, 2019).

İlkokuma-yazma öğretiminde uygulanan yöntemler kadar, öğrenenin bu süreci nasıl anlamlandırıdığı da önem arz etmektedir. Bu durumu, Ehri (2005) birbirinin ön koşulu şeklinde ilerleyen, okuma gelişim evreleri ile açıklamaktadır. Bunlar alfabe öncesi evre, kısmi alfabetik evre, tam alfabetik evre ve güçlenmiş alfabetik evre olarak belirlenmiş ve daha sonra otomatik alfabetik evrede dahil edilmiştir.

**Alfabe öncesi evre.** Frith'in (1985) logografik dönemine denk gelen bu evre, öğrenmenin erken evresini belirtir. Bu evrede alfabetik kurallar ve harf-ses bileşimi henüz edinilmemiştir. Bu evredeki çocuklar daha çok görsel ipuçlarından, yazım şekli ve uzunluğu gibi alafabetik olmayan, ayırt edici özelliklerden faydalanarak, özellikle çevrelerinde çok fazla gördükleri sözcükleri tanır ve çıkarım yaparlar. Bu evre daha çok okul öncesi dönemde görülmektedir.

**Kısmi alfabetik evre.** Çocuklar harf-ses ilişkisinin farkına varıp bu durumu sözcükleri okumak için kullanmaya başladıklarında bu evreye girmiş sayılırlar. Sözcüklerin ilk ve son harfleri sözcüğü tanımada önemli bir ipucu olur. İlk ve son

harflerden faydalanılarak sözcük tahmin edilir ve tanınmaya çalışılır. Bu durum bazen hatalara sebep olmaktadır. Çünkü okuyucular sözcüklerde ilk ve son harflere odaklandıkları için ortada kalan ses ve hecelerde oluşan değişikliklere pek fazla dikkat etmezler. Çocuklar yeni sözcüklerle karşılaştıklarında yada karmaşık durumlarda harf-ses ilişkisini sağlamak ve sözcüğü tanımakta güçlük yaşarlar. Dolayısıyla bu durumun sonucunda yanlış okumalar meydana gelir. Bu durum daha çok anasınıfına ve ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerde görülür.

**Tam alfabetik evre.** Harf-ses ilişkisi bu dönemde tam olarak kazanılır, alfabetik, sesbilgisel stratejiler uygulanarak okumalar yapılır. Öğrenciler daha önce karşılaşmadıkları bir sözcüğü, harf-ses ilişkisi kurarak, harfleri tek tek tanıyarak bir bütün halinde, okumayı gerçekleştirirler. Edinilen eksiksiz alfabe becerisiyle okuyucular daha bir etkili şekilde sözcük tanıma becerileri sergiler. Öğrenciler, bu evrenin başında harf-ses ilişkileri kurma ve okuma stratejileri uygulanmaya çalıştıkları için okumaları yavaştır. Fakat bütünsel olarak okunan kelime sayısı fazlalaştıkça okumaların hızı artar.

**Güçlenmiş alfabetik evre.** Frith'in (1985) ortografik aşamasına denk gelen bu evreye, tam alfabetik evrede artan tekrarlarla öğrencinin hafızasındaki sözcük sayısının çoğalması ile girilir. Ayrıca tekrarlanan harf örüntüleri güçlü bir şekilde pekişir. Ehri'ye göre bu dönemde okuyucunun bellek yükü azalmaktadır. Bu evrede alfabetik bilgisi tam olan öğrenci sözcükleri otomatik bir şekilde bütün olarak okumaktadır. Bu durum (otomatik okuma) okuyucuya metni okurken çaba sarf etmeden, kolay ve hızlı okuma olanağı sunmaktadır. Bu şekil okuma, anlamayı kolaylaştırmakta, sözcüklerin unutulmasını engellemekte ve kelime dağarcığını zenginleştirmektedir. Ayrıca bu dönem Ehri'ye göre akıcı okumanın kazanıldığı dönemdir (Baştuğ, 2012; Kayhan, 2010).

### **İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları**

İlkokuma-yazma öğretimi, bireyin yaşamındaki uzun süreli etkisi, topluma ve ülkeye yansımaları bakımından hassas ve oldukça değerli bir süreçtir. Böylesine değerli bir sürecin gelişi güzel amaçsız bir şekilde yürütülmesi olanaksızdır (Çiftçi, 2018). Bu bağlamda ilkokuma-yazma öğretimi belli bir hedef ve amaçlar doğrultusunda özenle yürütülmelidir. İlkokuma-yazma öğretiminde tek

amaç sadece okuma yazma bilen bireyler yetiştirmek olarak anlaşılsa da sürecin etki ettiği alan ve zaman bakımından önemi, hedeflenen amaçların birden çok olduğu ve daha işlevsel olduğunu göstermektedir.

Güneş'e (2000) göre ilkokuma-yazma öğretiminin genel amaçları;

1. Temel dil becerilerinden (dinleme, izleme, anlama ve konuşma) hareketle bireye okuma ve yazma becerisi kazandırmak,

2. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve motorsal becerilerinin gelişimine katkı sunarak bireyi toplum içerisinde sahip olacağı yere hazırlamak,

3. Bireye hayatını idame ettirebilmesi için ihtiyacı olan tüm bilgi, beceri ve davranış kazanımını gerçekleştirme şeklinde ifade edilmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminin amacı, öğrencilerin akıcı ve anlamlı okuyabilmelerine, dinlediklerini ve okuduklarını anlamlandırabilmelerine, etkili iletişim kurabilmelerine, okunaklı ve işlevsel yazabilmelerine, Türkçeyi öğrenerek etkili kullanmaktan zevk duyabilmelerine imkân tanımadır (Çelenk, 2007). Akyol (2013) ilk okuma yazmanın amaçlarını; Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazandırmak ve Türkçeyi sevdirmek, imla kurallarını kavratmak, sözlü anlatımı zenginleştirmek ve yazılı ifadeye hazırlamak, harfleri tanıtip yazımını kavratarak yazma becerileri kazandırmak, doğru, hızlı ve anlamlı okumayı geliştirmek, okuma yazma alışkanlığı edindirmek, kelime hazinelerini arttırmak, okuduğunu anlama ve anlatma becerileri kazandırmak, okuma yazma ile ilgili araç gereçleri doğru kullanmasını sağlamak, görsel sunu yapma ve yorumlama becerisi kazandırma olarak sıralar. Görüldüğü üzere ilk okuma yazma öğretiminde sadece okuma-yazma öğretmek hedeflenmemekte (Üst, 2015), aynı zamanda başta okuduğunu anlama ve kendini ifade etme gibi yaşam boyu gerekli olan birçok önemli becerinin yanında üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gibi önemli amaçlar hedeflenmektedir.

### **İlkokuma-Yazma Öğretiminin Önemi**

Okuma ve yazma becerileri edinmek, birey için uygar bir toplumun üyesi olduğunu gösteren en önemli emarelerdendir. Çocuk okuma ve yazma sayesinde bilgiye ulaşmanın ve paylaşmanın, olaylara eleştirel bir açıdan bakmanın, akıl

yürütmenin, iletişimde yazıyı kullanmanın, öğrenme yolunu keşfetmenin ve toplumdaki yerinin farkına varmaktadır (Baştürk, 2004; Obalar, 2009).

Toplumların modernleşmesi ile okuma yazma öğrenmenin yeri ve önemi artmış, okuma yazma bilmek çağdaşlaşmanın ve gelişmişliğin bir göstergesi olmaya başlamıştır. Bir toplumun akademik, kültürel sosyal ve endüstriyel gelişmişlik verilerinin, okuma yazma bilen vatandaş sayısı ile doğru orantılı olduğu görülmektedir (Güneş, 2004).

Günümüzde okuma-yazmayı öğrenme, birey için sosyal, kültürel, ekonomik ve vatandaşlık görev ve sorumluluklarına bilinçli bir şekilde hazırlanmasına olanak sunan bir anahtar öğrenme olarak kabul edilmektedir (Obalar, 2009). Yirmi birinci yüzyılda bilgiye ulaşma kaynakları çok çeşitlense de okuma ve yazma bireyin bağımsız bir şekilde bilgiye ulaşmasında yerini ve önemini daima korumaktadır. Nitekim etkili ve işlevsel bir okuma ve yazma becerisine sahip olan bireyler, okuma ile gerekli olan bilgi birikimine ulaşırken yazma ile ulaştığı bilgileri paylaşır ve aktarırlar, bu sayede insanoğlunun başta kendisine olmak üzere kültürüne yaşadığı topluma ve tüm insanlığa faydalı olma yolunda görev ve sorumluluklarının önemli bir kısmını yerine getirdiği görülmektedir (Çelenk, 2006).

Bireyi cahillikten kurtarmak kendisine, ailesine, içinde bulunduğu topluma ve tüm insanlığa faydalı olma yolunda ilerlemesini sağlamak ilkokuma-yazma becerilerini kazandırmakla başlamaktadır. İnsanları ve yaşadıkları toplumları medeniyet eşiğinden geçiren bu becerilerin rastgele değil belli bir plan ve program dahilinde bir rehber eşliğinde, programlanmış öğrenme ortamlarında özenle kazandırılması elzemdir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi temel eğitim programlarının yapı taşıdır (Çakır, Aslantaş-Arslan ve Doğan, 2018).

“İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir” (Göçer, 2014; Sağır, 2015). Başarılı bir ilkokuma-yazma öğretim sürecinden geçen ilgili becerileri hedeflenen ölçüde kazanan öğrenciler tüm okul hayatlarında karşılaşacakları tüm disiplinlerde bu

başarının etkisini olumlu anlamda göreceklerdir. İlkokuma-yazma sürecinde, okuma yazma becerilerini istenen düzeyde kazanamayan başarısız olan çocuklar olumsuz okul yaşantılarına sahip olarak tüm derslerde bu durumun olumsuz yansımalarını hissedeceklerdir. Bireyin ilkokuma-yazma becerileri kazanmada göstereceği başarının ve başarısızlığın etkileri sadece okul yaşantısında değil tüm hayatı boyunca devam edecektir (Çiftçi, 2018; Sağırılı, 2015; Tanış-Gürbüz, 2019). İyi bir okur yazar güçlü bir anlama ve ifade etme becerisi ile okumaktan zevk alan, yaşam boyu öğrenen, potansiyellerinin farkında olan, gerekli bilgi birikimine ulaşabilen, kendini rahat bir şekilde sözlü ve yazılı ifade edebilen, öz güveni yüksek, uygar bir vatandaş olarak toplumdaki yerini alacaktır. Okuma yazma öğrenemeyen veya bu becerileri hedeflenen ölçüde kazanamayan bireyler tüm yaşantılarında anlama ve ifade etmede güçlükler yaşayarak, okuma alışkanlığı kazanamayan, bilgiye ulaşma ve öğrenmede güçlükler yaşayan, potansiyelinin farkına varamayan, başarısızlık duygusu ile içine kapanık, öz güveni düşük, toplum içerisinde kendini ifade edemeyen zayıf bir vatandaş olarak yer alacaktır.

Bireyin daha çok akademik olmak üzere tüm yaşantısında uzun süre etkilerini hissedeceği aynı zamanda toplumsal ve vatandaşlık sorumlulukları bakımından da önemli bir yere sahip olan ilkokuma yazma öğretimi, temel eğitimin en önemli ve en hassas yapı taşını oluşturmaktadır. Temel eğitimin ilk yılından itibaren öğretilmeye başlanan, kritik bir zamanı kapsayan, amacı ve önemi bakımından hassas bir süreç olan ilk okuma yazma öğretimi, zekâ, aile, çevre, okul öncesi eğitim, sosyal duygusal uyum gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Obalar, 2009). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için ilkokuma-yazma sürecini etkileyen tüm faktörlerin incelenip uyumlu hale getirilmesi, gerçek anlamda okur-yazar bireyler yetiştirmesi bakımından, büyük önem taşımaktadır. Geçmişten günümüze ilmin kapısını açan, insanoğlunu cehaletten kurtarıp medeniyete ulaştıran, insanı ve toplumu aydınlatan okuma ve yazma, öğretilmesi gereken ilk ve en kıymetli beceriler arasında her zaman yerini ve önemini korumaktadır.

## İlkokuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Türkçe dersi öğretim programı kapsamında bulunan ilkokuma yazma öğretim programı, öğrenenlerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin yanı sıra zihinsel becerileri edinmeleri, ilgili becerileri hayatlarında işlevsel hale getirerek bireysel ve sosyal açıdan kendilerini geliştirmeleri, iletişim kurarken etkili olmaları, Türkçeyi sevmeleri, severek ve isteyerek okuma yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak biçimde bilgi, beceri ve değerleri kapsayan bir bütünlük halinde inşa edilmiştir (MEB, 2019).

Türkçe öğretim programının yapı taşı olan ilkokuma-yazma öğretiminin amaçlarına ulaşması, etkili ve işlevsel olarak gerçekleşebilmesi, belli başlı ilkeler doğrultusunda hareket edilmesine bağlıdır. MEB'e (2019) göre Türkçe (ilkokuma yazma) öğretimi gerçekleştirilirken uyulması gereken temel ilkeler şu şekilde açıklanmaktadır:

- Dil öğrenme doğrusal bir etkinlik olmadığından okuma yazma gibi temel dil becerilerinin kazandırılmasında yalnız bir öğrenme öğretme yaklaşımı kabullenilmemeli, birden çok öğretim yöntem ve teknikleri birlikte ve dengeli biçimde kullanılmalıdır.
- Öğrenenin gelişim özellikleri dikkate alınmalı, destekleyici önlemler alınarak gerekli uyarlamalar yapılmalı.
- Okuma yazma öğretim süreci planlanırken ve uygulanırken öğrenenlerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşlukları, öğrenme stilleri, öğrenme ihtiyaçları, kalıtsal çevresel sosyokültürel farklılıkları vb.) dikkate alınmalıdır.
- Uygulanan öğretim yaklaşımları ve öğrenme faaliyetleri öğrenenlerin ilgilerini çekmeli, yanlış öğrenmelerini düzeltmeli, önceki öğrenmeleri geliştirmeli, sınıf içi ve dışı uygulamaları anlamlı hale getirmelidir.
- Öğrenme ve öğretme süreci öğrenenlerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmeli ve öğrenenler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi hususunda özendirilmelidir.

- Öğrencilerin içinde bulundukları sosyokültürel ve çevresel koşullarla öğrendikleri arasında ilişki kurmalarına olanak sağlayan, aktif bir şekilde katılabileceği faaliyetlere yer verilmelidir. Bu tür faaliyetler öğrenmeleri daha anlamlı ve kalıcı hale getirerek öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayacaktır.
- Öğretim programının tematik bir yaklaşımla hazırlandığı unutulmamalı, ders kitaplarında bulunan temalardan mutlaka faydalanılmalıdır. “Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.”
- Öğrenme öğretme süreçlerinde olabildiğince bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır. İlgili teknolojilerin kullanılması zengin bir öğretim stratejisi sunarken öğrenenlerin öğrenmelerine de destek olacaktır.
- Derslerde görsel ve işitsel iletişim araçlarına (slayt gösterimi, etkileşimli tahta, eba içerikleri, bilgisayar, televizyon, internet, projeksiyon cihazları vb.) yer verilmeli ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
- Öğrenme öğretme süreçlerinde temel öğretim ilkelerinden hareket edilmeli; somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa vb. ilkelere yer verilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere sürekli olmalıdır. Bu şekilde öğretim öncesinde yapılan değerlendirme ile öğrenciyi tanıma ve hedefleri belirleme, öğretim sırasında yapılan değerlendirme ile öğretene ve öğrenene dönüt sağlama, öğretim sonrasında yapılan değerlendirme ile istenen hedeflere ulaşılma durumu belirlenerek, ihtiyaç halinde belli kısımlarda değişikliğe gidilip gidilmeyeceği hususunda karar verme sağlanacaktır.
- Süreç ve performans odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmeli, öğrenenlerin ölçme sonucunda ulaşılan performansları ile ilgili veriler kullanılırken yargıda bulunma amacı ile değil tanı amaçlı hareket edilmelidir. Bu doğrultuda, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ve değerlendirme ölçeği biçiminde düzenlenmiş gözlem

formlarından faydalanılır. Bu formlarda bilişsel becerilerin yanında doğru kalem tutma, düzgün yazı yazma, sözcükleri doğru telaffuz etme ve akıcı okuma gibi psikomotor beceriler ile sorumluluk, iş birliği, saygı duyma, çaba harcama ve faaliyetlere aktif katılım gibi duyuşsal becerileri gözlemlene fırsatı sunan ölçütlere mutlaka yer verilmelidir.

- Öğrencilere performansları ile ilgili sürekli ve yapıcı dönütler verilmeli, eksik veya yanlış öğrenmeler tespit edilirse bu durum öğrencileri incitici bir biçimde değil, motive edici bir biçimde ifade edilmeli, sınıfta öğrenciler arasında kıyaslama yapılmamalıdır.

### **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Uygulanan Temel Yöntemler**

Okuma ve yazma öğretim politikaları arasında yer alan niceliğin artırılması ve niteliğin belirlenmesi ilkesi, uygulanan öğretim yöntemleri ile tespit edilir (Tosunoğlu, 2006). İlkokuma-yazma öğretiminde, hareket ve varış noktası, teori ve pratikte izlenen yol ve okuma-yazmaya geçme biçimleri gibi farklı değişkenleri içeren birden fazla yöntem bulunmaktadır (Akyol ve Temur, 2008).

Dünyada ki eğitim sistemleri incelendiğinde geçmişten günümüze uygulanmış ve uygulanmakta olan yaklaşık elli civarı ilkokuma yazma yönteminden bahsetmek mümkündür (Güneş, 2004). Ülkelerin ait olduğu dil grubunun yapısal özellikleri, öğrenenin bireysel farklılıkları ve gelişim özellikleri, eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmeler, kullanılan yöntemlerin üstünlükleri ve sınırlılıkları, eğitim uzmanlarının öneri ve değerlendirmeleri, hedeflenen başarıya ulaşamaması gibi nedenler ilkokuma-yazma yöntemlerinin belirlenmesinde ve değişiminde etkili olmaktadır (Bilir, 2005; Güneş, 2004; Ortabağ-Çevik, 2006). Ülkemizde de benzer nedenlerden dolayı farklı ilkokuma yazma yöntemleri uygulanmıştır (Tok, 2008). Tarihi süreç içerisinde ülkemizde uygulanan yöntemler incelendiğinde; harf (alfabe) yöntemi, ses (fonetik) yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin sırasıyla uygulandıkları görülmektedir (Binbaşioğlu, 1999).

Güneş'e (2000) göre ilkokuma-yazma yöntemleri "sentez yöntemler, analiz yöntemleri ve karma yöntemler" şeklinde sınıflandırılırken, Çelenk (2007) ise

“Bireşimsel Yöntemler”, “Çözümleme Yöntemleri” ve “Karma Yöntem” olarak gruplandırmakta, Akyol’a (2013) göre ise ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri “parçadan bütüne yaklaşım”, “bütünden parçaya yaklaşım” ve “interaktif yaklaşım” olarak üç başlık altında incelenmektedir. İlgili yöntemler farklı başlıklarla anılsa da anlam bakımından aynı şeyi ifade etmektedirler; bireşim kavramı sentez ve parçadan bütüne, çözümleme kavramı analiz ve bütünden parçaya, karma kavramı ise interaktif kavramı ile aynı manaya gelmektedir (Nas, 2006). Alan yazında araştırmacının tercihinine göre ilkokuma-yazma yöntemleri farklı isimlerle karşımıza çıksa da genel anlamda üç temel başlık altında incelemek mümkündür.

**Bireşim Yöntemleri (Sentez Odaklı Yöntemler).** Bireşim, parçalara bölünmüş anlamlı bir bütünün parçalardan yeniden yapılandırılmasıdır (Nas, 2006).

Bir araya getirme, birleştirme, sentezleme anlamlarına gelen bireşim yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi gerçekleştirilirken dilin en küçük yapı taşları olan sesli ve sessiz harfleri birleştirerek hecelere; heceleri birleştirerek kelimelere, kelimeler arasında anlamlı ilişkiler oluşturarak cümlelere ve cümlelerden de metinlere ulaşma hedeflenir (Çelenk, 2006).

Eski bir ilkokuma-yazma yöntemi olan bireşim yöntemi, öğreneni okuduğunu anlama gibi önemli bir faaliyetten uzaklaştırdığı için günümüzde çok fazla uygulanmamaktadır (Güneş, 2004). Harflerden hareketle hece, sözcük, cümle ve paragraf halinde inşa edilen bu süreçte okuma yapan yazılanları düşük bir hızla anlamlandırır (Reutzel ve Cooter, 1996). Bireşim yönteminde öğrenen performansının çoğunu küçük parçaları birleştirip bütüne ulaşma yolunda sarf ettiği için anlama istenen düzeyde gerçekleşmemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Bireşim yöntemi harf (alfabe), ses (fonetik) ve hece yöntemi olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır.

**Harf (alfabe) yöntemi.** Dünyada ilkokuma-yazma öğretiminde uzun süre kullanılmış çok eski bir yöntem olan harf yöntemi, ülkemizde harf inkılabından önce Arap alfabesi (elifba) öğretiminde olmak üzere harf inkılabı ile de Latin alfabesinin öğretiminde kullanılan ilk okuma yazma yöntemidir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Harf (alfabe) yöntemi ile öğrenene alfabedeki harfler sırası ile tanıtılarak ve sürekli tekrarlarla ezberletilerek ilkokuma-yazma öğretimine başlanmaktadır. Büyük ve küçük harfler tanıtılıp ezberletildikten sonra sırası ile ikili, üçlü ve dördlü hecelere ulaşılmakta bunların birleşimi ile sözcükler oluşturulmakta ve sözcükler arasında anlamlı ilişkiler kurarak cümleler, cümlelerden ise kısa metinlere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Akyıldız, 2006; Çelenk, 2007).

Harf (alfabe) yöntemi uygulamasında; harflerin ve hecelerin çok sık tekrar edilmesi öğrenende yılma ile birlikte okumaktan haz duyamama gibi davranışlarının açığa çıkmasına; harflerin ve hecelerin okunuşu üzerinde yoğunlaşmanın çok fazla olması okuma esnasında görüş açısının daralmasına buna bağlı olarak okuma hızının ve akıcılığının olumsuz etkilenmesine; harflerin seslendirilmesi ve okuma teknikleriyle fazla meşgul olunması ise okumada anlamın göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Çelenk, 2007). Uygulamada rastlanan bu tür olumsuzluklar, harf(alfabe) yönteminin kullanılabilirliğini zayıflatmıştır.

**Ses (Fonetik) Yöntemi.** Fonetik yöntem olarak da karşımıza çıkan ses yöntemi, Türkçe de olduğu gibi harf ve ses eşleşmesinin tam olarak gerçekleştiği yani tüm harflerin ses olarak bir karşılığının olduğu dillerde öteden beri kullanılmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Bu yöntemin temel ilkesi sözcüklerin doğru seslendirilmesi için harflerin isimlerini değil tabii bir şekilde ağızdan çıkan seslerini tanıtmak ve öğretmek esastır (Öz ve Çelik, 2007).

Ses (fonetik) yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi, harflere ait seslerin hissettirilip tanıtılması ile başlar, sesli harfler önce olmak üzere önceden belirlenen bir sıra ile tüm harflere ilişkin sesler öğretilir (Çelenk, 2007). Seslerin öğretiminde sesin doğadaki karşılığı olan yansıma sözcüklerinden yararlanılacağı gibi sesleri çağrıştıran genelde ilk harfi aynı olan görsellerle sesler yan yana getirilerek anımsatılır ve seslerin kavratılmasında ve yazımında büyük-küçük harfler birlikte öğretilir. Ses yönteminde öğretim, tekrar faaliyetlerinin yapılması ile devam eder seslerden ikili, üçlü ve dördlü hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve metinlere ulaşılır (Ekici-Calın, 2019).

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre ses yöntemi ile harfler doğal sesleri ile çok rahat öğrenilir ve seslerin birleşimi kolay bir şekilde gerçekleşir erkenden

okuma yazmaya geçiş sağlanır; ses yönteminin sağladığı bu hızlı ve kolay okuma-yazma avantajından dolayı ülkemizde de ilkokuma-yazma ğretiminde uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin bir parçasını ses yöntemi oluşturmaktadır. Ses yönteminin okuma yazmada sağladığı avantajların yanında harf yönteminde olduğu gibi okuma etkinlikleri sırasında küçük parçalar olan sesler ve hecelerle fazla uğraşılması nedeniyle anlamın fark edilmemesi ya da geç fark edilmesi gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Ortabağ-evik, 2006).

**Hece Yöntemi.** Okuma-yazma ğretiminde yapı taşlarını hecelerinin oluşturduğu bu yöntem basit ve yalın hece yapısı bulunan dillere (İspanyolca, Japonca vb.) daha uygun olduğu görülmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Heceler dilin yapısına uygun olarak belli bir sıra dahilinde öncelikle açık heceler olmak şartı ile yani ünlü harflerle biten heceler başta olmak üzere, sık tekrarlar halinde okutarak ve yazdırarak ezberletilir (elenk, 2007; z, 2005). Bu şekilde ezber yapılan hecelerden sözcüklere, sözcüklerden de cümlelere ulaşılmaktadır.

Cemaloğlu'na (2000) göre ezbere dayalı olan bu yöntem ile okuma yazma ğretimi daha kısa sürede ve kolay bir şekilde gerçekleşmekte fakat hece yönteminin çocuklardan çok yetişkin öğrenmelerine daha müsait olduğu belirtilmektedir. Ayrıca hece yönteminde anlamsız hecelerinin sürekli tekrar edilip ezber yaptırılması öğrenende bıkmaya ile okumaktan zevk alamama davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Nas, 2004).

**zmlleme Yöntemleri (Analiz Odaklı Cümle Yöntemleri).** Bir bütünü ayırıştırmak, parçalarına bölmek, öğelerine ayırmak anlamlarına gelen çözümlleme bütünden parçaya doğru bir işlem olarak bilinmektedir. Reutzel ve Cooter'a (1996) göre çözümlleme yöntemi, bir bütünün onu oluşturan parçalarından daha farklı olduğu görüşünü savunan Gestalt kuramından hareketle meydana çıkan bir yöntemdir. Bütün kendisini meydana getiren parçalardan daha anlamlıdır bu nedenle anlamsız parçalardan hareket etmektense anlamlı bir bütünden başlamak kavramsal olarak daha kolaydır (olakoğlu, 2019).

zmlleme yöntemi, ilkokuma- yazma ğretiminde sırası ile önce cümlelerin sonra kelimelerin daha sonra hecelerinin ve ardından harflerin ğretimi

olarak bilinmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005; Nas, 2006). Çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğretilirken başlangıç noktası anlamlı cümlelerdir (Çelenk, 2007). Anlamlı cümleler kelimelere kelimeler hecelere bölünür heceler harflere bölünerek harf-ses öğretimi yapılmaya çalışılır. Çözümleme yöntemi ile öğretimin son aşamasında seslerden hecelere hecelerden sözcüklere sözcüklerden cümlelere ve metinlere ulaşılmaya çalışılarak ilkokuma-yazma öğretimi gerçekleştirilir. Bu süreçte görüldüğü üzere bütünden parçaya doğru ve daha sonra parçadan bütüne doğru bir yol izlenmektedir. Bir bakıma çözümleme ve bireşim yöntemleri süreç içerisinde bir arada kullanılmaktadır. Gray'e, (1975) göre etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi bütün-parça-bütün prensibi ile yani analiz (çözümleme) ve sentez (bireşim) yöntemlerinin özümzenmesi ile gerçekleşir.

Çözümleme yöntemi; sözcük çözümleme, cümle çözümleme ve öykü çözümleme yöntemleri adı altında alt başlıklara ayrılmaktadır.

**Sözcük Çözümleme Yöntemi.** Tek başına kullanılabileceği gibi genelde cümle kurmak için kullanılan anlamlı ve bütünlük arz eden yapılara sözcük denir (Ortabağ-Çevik, 2006).

Cemaloğlu'na (2001) göre sözcük yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi öğrenen için anlam ifade eden daha önce bildiği sözcüklerin öğretilmesi ile başlanır. Sözcükler sık tekrarlarla ezbere yönelik bir yolla öğretilmeye çalışılır, bu süreçte sözcükler ve sözcüklere ait görseller eşleştirilerek öğrenende zihinsel çağırışım ve kalıcılık arttırılmaya çalışılır. Sözcükler öğrenildikten sonra sesli okuma, tekrar tekrar yazma ve cümle içerisinde kullanma alıştırmaları ile pekiştirmeler yapılır. Yeni öğrenilen sözcükler ile daha önceden bilinen sözcükler bir araya getirilerek öğrenen tarafından cümle kurulmaya çalışılır.

Öz'e (2005) göre sözcük çözümleme yönteminde öğretilecek sözcükler öğretilen dilde bulunan tüm sesleri ihtiva eden sözcükler arasından seçilmektedir. Seçilen sözcükler istenen düzeyde öğretildikten sonra dikkatler sözcükleri oluşturan hecelere ve heceleri oluşturan seslere doğru yönlendirilmekte hece-ses okuma yazma alıştırmaları yapılmakta ve bu sayede okuma-yazma becerileri arttırılmaktadır.

Sözcük çözümleme yöntemi genel olarak yazılış ve okunuşları farklı olan dillere sahip ülkelerin okuma-yazma öğretim programlarında tercih edilmektedir.

Bu yöntemin uygulamasında; sözcüklerin sık tekrar edilmesine bağlı olarak öğrenende sıkılma ve yılma, sözcükler üzerinde çok fazla yoğunlaşmadan kaynaklı cümlede anlamın geç fark edilmesi, anlamlı ve seri okumanın buna bağlı gecikmesi gibi olumsuz durumlarla da karşılaşmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

**Cümle Çözümleme Yöntemi.** Cümle yöntemi, çözümleme yöntemleri içerisinde en fazla uygulanan yöntem olarak bilinmektedir (Güneş, 2004).

İlkokuma-yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemi, anlam bütünlüğü bulunan, soyut ifadelerden uzak, günlük hayatta kullanılan kısa cümlelerin öğretimi ile başlamaktadır. Cümlelerin öğretimi gerçekleştirildikten sonra cümleleri oluşturan sözcükler ayrıştırılır sözcükler öğretilir sonra sözcükler hecelerine ayrıştırılır heceler öğretilir daha sonra heceler seslere ayrıştırılır sesler ve yazı sembolü olan harfler öğretilir. Yapılan bu çözümleme işleminden sonra bireşim yönteminden de faydalanılarak öğrenilen seslerden yeni hecelere, sözcüklere ve farklı cümlelere, metinlere ulaşılır (Çelenk, 2007). Cümle çözümleme yöntemi uygulamaları “fiş” adı verilen seçili cümlelerin beyaz şerit halindeki kartonlara yazımı aracılığı ile gerçekleşmektedir. Büyük punto ile yazılan fişler öğrenme ortamlarında öğrenenlerin görebileceği genelde yazı tahtasının sağına veya soluna asılır tekrar tekrar okutulur yazdırılır daha sonra küçük puntolu defter satırı boyutundaki fişler öğrenenlere verilir bunun için her öğrenen bir fiş dosyasına sahiptir öğrendiği cümle fişlerini dosyasında muhafaza eder cümle öğretimi gerçekleştirildikten sonra cümle fişleri sözcüklere bölünür sözcükler öğrenilir sözcükler öğretildikten sonra hecelere ayrılacak şekilde kesilir heceler öğretilir en sonunda heceler harflere bölünerek sesler öğretilir devamında bölünen fişlerden yeni heceler yeni sözcükler yeni cümlelere doğru bir yol izlenerek okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Ferah, 2001).

Cümle çözümleme yöntemi, uygun cümlelerin seçimi ile anlamlı okumaların gerçekleşmesine ve zevk alarak okumayı sağlamaktadır. Bu yöntem heceleyerek okumayı, kelimeleri tek tek okumayı önleyerek cümleleri bütün olarak görmeyi ve anlayarak okumayı geliştirmektedir (Nas, 2001). Cümle yönteminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri öğrenen için anlamlı cümle ve metinlerin seçimidir. Ortabağ-Çevik’e (2006) göre öğrenenin cümlelerin

anlamını bilmeden ezberlemesi, sözcüklerin tek başına ne anlama geldiğini anlayamamasına ve sözcükleri oluşturan hece ve seslerin farkında olamamasına neden olacaktır. Bu durumda öğrenenler bilmeden yani ezbere okuma-yazma diğer bir tabirle sadece mekanik olarak okuma-yazma davranışı sergileyecektir (Güleryüz, 2004).

Ülkemizde “fiş yöntemi” olarak da bilinen cümle yöntemi uzun süre okuma-yazma öğretiminde uygulanmıştır. Zamanla bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler ile eğitim sistemimizde reformlar yapılmış ve bu bağlamda iki bin dört yılında yapılandırmacı öğretim modeli benimsenerek ezbere dayalı olan cümle çözümleme yönteminden bilişsel becerilerin geliştirildiği ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

**Öykü Çözümleme Yöntemi.** Duygu ve düşünceler içeren zaman ve yer gösterilerek anlatılan ayrıntılı olaylara öykü denir. Öykü ile gelişen bu yöntem çözümleme yöntemleri içerisinde geniş bir uygulama yöntemi olarak bilinmektedir (Ekici-Calın, 2019).

Öykü çözümleme yöntemi ile okuma-yazma faaliyetlerine başlarken öğrenenlerin seviyelerine uygun ilgi çekici öyküler veya masallar seçilir. Seçilen öyküler ve masallar öğrenme ortamlarında okunur, drama uygulaması yapılır, görsel ve işitsel cihazlar ile izletilir veya dinletilir (Köksal, 2001). Devamında öykülerden alınan kısa cümlelerle çözümleme süreci başlar; cümleler sözcüklere sözcükler hecelere ve heceler de seslere bölünerek ilkokuma-yazma öğretimi kademeli bir şekilde devam eder (Çelenk, 2007). Özcan’a (1993) göre çözümleme gerçekleştikten sonra elde ettiğimiz hecelerden ve sözcüklerden yeni sözcüklere yeni cümlelere ulaşılmaya çalışılır ardından yeni öykülerle masallarla kademeli çözümlemeler yaparak ilkokuma-yazma faaliyetleri devam eder.

Öykü çözümleme yönteminin, psikolojik olarak çocuklara uygunluğu ve öğrenenlere bütünü sezdirme gibi özellikleri sayesinde okunanlar daha iyi anlaşılmakta, yazılı ve sözlü ifade becerileri gelişmektedir (Çelenk, 2007). Yöntemin sınırlılıkları arasında ise istenen düzeyde yeteri kadar öykü ve masalların bulunamaması gösterilmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

**Karma (Eklektik) Yöntem.** Karma, ayrı türden olan öğelerin karışımlarından meydana gelen oluşumlara denmektedir (TDK, 2021). İnteraktif

yöntem olarak da bilinen karma yöntem, iki farklı okuma-yazma yöntemi olan bireşim ve çözümleme yönteminin karışımından oluşmaktadır. Her iki yöntemin üstün yanlarından yararlanılmaya çalışılmıştır (Köksal, 2001).

Karma yöntem ile okuma-yazma öğretimi, anlamlı cümle ve sözcüklerin verilmesinden hemen sonra hece ve harflerin peşi sıra tanıtılması ile gerçekleşir. Bu yöntemle harfler, heceler, sözcükler ve cümleler aynı anda gösterilerek hızlı bir okuma-yazma öğretimi hedeflenmektedir (Ünalın, 1999). Uygulamalar bütünden parçaya ve parçadan bütüne olmak üzere karma bir şekilde yapılır (Tanış-Gürbüz, 2019).

Okuma-yazma öğretimini farklı yöntemleri birleştirerek kısa sürede gerçekleştirmeyi hedefleyen karma yöntem, daha çok yetişkin okuma-yazma öğretimine uygun olduğu görülmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Nitekim çocuk için okuma-yazma faaliyetlerinin kısa sürede süratle gerçekleşmesi; doğru, hızlı ve anlayarak okuma becerilerinin istenen düzeyde gelişmesini engelleyecektir (Çelenk, 2007; Keskinılıç, 2005; Köksal, 2001). Çelenk'e (2007) göre karma yöntemin, ilkokuma-yazma programlarında rastlanmaması, öğretmenlerin tecrübelerine dayalı bir yöntem olması nedeni ile farklılıklar içermesi kullanışlılığında sorunlara neden olmaktadır.

**Ses Temelli Cümle Yöntemi.** Ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma-yazma öğretimi ile geliştirilmek istenen temelde okuma-yazma becerileri olmak üzere düşünme, anlama, ilişki kurma, sorgulama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, analiz sentez yapma gibi temel ve üst düzey zihinsel becerileri içeren faaliyetleri içermektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005; MEB, 2019). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bu yöntem ile öğrenenler bilgileri en başından itibaren inşa etmeye başlarlar, öğrenmelerine yön vererek sorumluluk alırlar ve öğrenmeyi öğrenme davranışını edinirler (Erdem ve Demirel, 2002).

Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimine sesi hissettirme, tanıtmı faaliyetleriyle başlanır sesler öğretildikten sonra hece oluşturma çalışmalarına geçilir daha sonra hecelerden sözcükler oluşturulur sözcüklerden de cümleler ve metinler oluşturulur. Bu yöntemle öğrenenler hissettikleri sesleri çabucak seslendirirler, sesleri kolay bir şekilde kavrarlar böylece sözlü dil ile yazı dili arasındaki benzerliğin farkına da varmış olurlar (Çelenk, 2007).

Ülkemizde halihazırda uygulanmakta olan Türkçe öğretim programında ilkokuma-yazma öğretimi “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” ile gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi gerçekleştirilirken Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ile görsel sunu olmak üzere dil becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir (Akyol, 2005). Ses esaslı ilkokuma-yazma öğretim süreci aşamalı bir şekilde gelişmektedir.

Ses temelli cümle yöntemi güncel Türkçe öğretim programında; ilkokuma-yazmaya hazırlık, ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma olmak üzere üç temel aşama ile temel aşamalara ait alt öğretim basamaklarına ayrılmaktadır (Ekici-Calın, 2019).

**İlkokuma-yazmaya hazırlık.** İlkokuma-yazma öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğrenme ortamlarının ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma, oturma düzeni gibi fiziksel şartlarının uygunluğu önem arz etmektedir (Güneş, 2004). Bu fiziksel koşulların uygunluğunun kontrolü varsa olumsuz koşulların iyileştirilmesi ilkokuma-yazma öğretiminin hazırlık aşamasında başta yapılması gerekenler arasındadır.

İlkokuma-yazma öğretim faaliyetlerine geçmeden öğrencilere okulun tüm bölümleri, okul bahçesi, okuldaki çalışanlar ve görevleri, okulda ve derslikte kullanılan araç gereçlerin tanıtımı yapılarak okula uyum süreci kısa bir programla gerçekleştirilir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

İlkokuma-yazmaya hazırlık aşamasında yapılması elzem olan diğer bir husus da öğrencileri tanımadır. Öğrencinin zihinsel, fiziksel ve duygusal yönleri başta olmak üzere aile, sağlık, iletişim ve sosyo-ekonomik durumları hakkında gerekli bilgilerin toplanması öğretene ve öğrenene için önem arz etmektedir (Öz, 2005).

İlkokuma-yazma öğretimi faaliyetlerine hazırlık amacı ile yukarıda bahsi geçen genel iş ve işlemler yapıldıktan sonra MEB’e (2019) göre “dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları” sırası ile gerçekleştirilir. Dinleme eğitimi çalışmaları ile harflerin ve seslerin öğretilmesine başlamadan öğrencilere doğal ve yapay ses kaynakları dinletilerek duyulan sesleri fark etme, ayırt etme ve tekrar etme etkinlikleri

yaptırılır bu sayede öğrenenler harf ve ses ilişkisini daha kolay kavrayabilecek ve harfleri en doğru şekilde seslendirebileceklerdir. Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ile öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik parmak oyunları, mandal sıkma, hamurla oynama gibi faaliyetler yapılarak kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmalarına destek olunmaktadır. Boyama ve çizgi çalışmalarına başlarken kalem tutmada öğrencinin sağ veya sol elini kullanma tercihi kendisine aittir bu hususta herhangi bir yönlendirme yapılmamalıdır. Çizgi çalışmalarının niteliği dik temel harflerin yapısal özellikleri, yazım yönleri düşünülerek belirlenmelidir bu sayede öğrenenlere harflerin yazımı için el esnekliği kazandırılmış olunur. Öğrencilere dik, eğik, yatay ve dairesel çizgi etkinlikleri yaptırılarak öğrenciler dik temel harfleri yazmaya hazır hale getirilir. Çizgilerin yönleri dik temel harflerin yazım yönlerine uygun bir şekilde yukardan aşağıya, soldan sağa doğru gösterilmektedir.

***İlkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme.*** İlkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme Türkçe öğretim programında “sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ile metin okuma” olmak üzere sıralı şekilde aşamalara bölünmüştür.

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme. İlkokuma-yazma faaliyetlerine sesin hissettirilip tanıtılması ile başlanmaktadır. Sesi hissettirme ve tanıtma için ses ile ilgili şarkı, tekerleme, bilmece ve öykülerden görsel ve işitsel olarak yararlanılır (Demirel ve Şahinel, 2006). Ses hissettirildikten sonra sembolü olan harf tanıtılır böylece ses harf arasında ki bağlantı kurulmuş olur.

Harfi okuma ve yazma. Harf ve ses arasındaki bağlantı sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme çalışmaları ile kurulduktan sonra harfi okuma ve yazma faaliyetlerine geçilir. Harf yazma çalışmalarında öğrenciden beklenen öncelikle harfi temel formatına uygun yazmasıdır, ilk etapta harfin yazım şekli, yönü, eğimi ve dikliği hususunda esnek davranılmalıdır. Büyük harfin yazımı ile başlanmalı daha sonra küçük harfin yazımı, yazım yönleri ile birlikte gösterilmelidir.

Seslerin öğretim sırası alfabedeki sıralamaya göre değil yazımı kolay olan ve anlamlı sözcük üretebilme özelliklerine göre ses grupları oluşturularak

gerçekleştirilir. Bu doğrultuda sesli harflerin ilk gruplarda yoğun olduğu beş ses grubu oluşturulmuştur. Ses grupları ve sıralaması aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Tablo 1

*Dik Temel Yazı Ses Grupları*

| Gruplar | Küçük dik temel harfler | Büyük dik temel harfler |
|---------|-------------------------|-------------------------|
| 1. Grup | e, l, a, k, i, n        | E, L, A, K, İ, N        |
| 2. Grup | o, m, u, t, ü, y        | O, M, U, T, Ü, Y        |
| 3. Grup | ö, r, ı, d, s, b        | Ö, R, I, D, S, B        |
| 4. Grup | z, ç, g, ş, c, p        | Z, Ç, G, Ş, C, P        |
| 5. Grup | h, v, ğ, f, j           | H, V, Ğ, F, J           |

Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma. İlk iki ses öğretildikten hemen sonra hece oluşturma çalışmalarına geçilir. Hece oluşturma çalışmaları yapılırken büyük harfler kullanılmaz küçük harflerle heceler oluşturulur. Hece oluşturulurken önce kapalı hece (sessiz harfle biten heceler) daha sonra açık hece (sesli harfle biten heceler) gösterilir. Tüm seslerin öğretiminde heceler oluşturulurken bu yol izlenir. Daha sonra öğrenen için anlam ifade eden üç ve dört sesli heceler gösterilir. Hecelerin öğretiminde anlamlı, işlek heceler oluşturma kolaydan zora doğru bir yol izleme dikkat edilecek hususlar arsındadır (MEB, 2019).

Hecelerden kelimelere ulaşılırken görsellerden yararlanılmalı, kelimeler oluşturulurken öğrenenin daha önce duyduğu anlamını bildiği kelimeler seçilmelidir. Öğrenilen yeni kelimeler ile hemen cümleler kurulmalı kelimeler cümle içinde uygun boşluklar bırakılarak kullanılmalıdır. Cümle oluşturulurken cümle içindeki okunuşu ve yazılışı gösterilmemiş kelimeler yerine kelimeye ait resimler kullanılmamalı ancak kelimenin okunuşu ve yazılışı gösterilmiş ise kelimeye ait resimler kullanılmalı. Cümleler, kelimeler yazılırken büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin kullanımı yeri geldikçe basit ve seviyeye uygun ayrıntıya inmeden gösterilmelidir.

*Metin okuma.* Okuma-yazma sürecinde geline bu aşamada metin okuma faaliyetleri gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken husus metni oluşturan cümlelerin öğrenen için anlamlı olmasıdır. Okumada akıcılığı sağlayan bilmece, sayışma, tekerleme, ninni ve maniler için bu durum geçerli değildir.

***Bağımsız Okuma ve Yazma.*** Seslerin tümü öğretildikten sonra temaya geçmeden bu süreçte minimum iki hafta olmak üzere bir süre okumada akıcılığı sağlamak amacı ile öğretmen rehberliğinde sessiz ve sesli okuma, anlamlı okuma, sesleri doğru çıkarma, koro şeklinde okuma, vurgu tonlama vb. okuma çalışmaları yapılır (Çelenk, 2007). Bu faaliyetler ile okuma becerileri geliştirilirken bireysel farklılıklar gözetilir. Bu aşamada dil gelişimine katkı sunan, akıcı okumayı geliştiren tekerlemelere, sayışmalara, bilmecelere, manilere ve ninnilere sıklıkla yer verilmelidir (MEB, 2019).

### **İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Unsurlar**

İlkokuma-yazma öğretimi amacı ve önemi bakımından hassas bir dönemi temsil etmektedir. Bu hassasiyeti bakımından ilkokuma-yazma öğretimi birçok unsurdan etkilenmektedir. Bunlar; fiziksel gelişim, zekâ, sosyal ve duygusal uyum, dil ve iletişim, ailenin rolü, öğretmenin rolü, okul öncesi eğitim, çevresel faktörler ve bireysel farklılıklardır (Akın, 2016; Obalar, 2009; Ortabağ-Çevik, 2006).

***Fiziksel Gelişim.*** İlkokuma-yazma öğretiminde çocuğun fiziki sağlığı ve fiziksel gelişiminin yaşına uygunluğu sürecin sağlıklı yürütülmesi için önemli bir etkidir. İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ulaşmış olmak ilkokuma-yazma öğretiminde her zaman yeterli bir kriter olmamaktadır. Okula başlama yaşına gelen her çocuk boy ve kilo bakımından yeterli ölçülere ulaşmayabilmektedir. Bu durum genetik olmakla birlikte bazı hastalıklardan da kaynaklı olabilmekte ve akranlar arasında dikkat çekici farklılıklara neden olmaktadır. Bununla birlikte çocuklarda görülen görme bozuklukları ve işitme kayıpları da ilkokuma-yazma öğretiminde başarıyı oldukça etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin bedensel gelişimi ve sağlıklı olup olmadıkları dikkatle izlenmeli, özellikle görme ve işitme problemlerinin okulun ilk zamanlarında tespit edilmeli ve önlemler alınmalıdır (Calp, 2009). Bedensel gelişimin normal ve sağlıklı olması görme ve işitme

problemlerinin çözümü okuma yazma öğretiminde olduğu kadar tüm öğrenim hayatında önem arz etmektedir.

**Zekâ.** Zekâ, zihinsel olgunluk kavramı ile açıklanmaktadır (Bacanlı, 1999). İlk okula başlayan her çocuğun yaşı ile paralel olarak zihinsel olgunluğa ulaşmış olması da beklenir. Bu durum her zaman gerçekleşmez. Zihinsel kapasite olarak da bilinen zekâ doğuştan gelen kalıtsal bir unsur olmakla birlikte bu kapasitenin maksimum düzeyde kullanılması veya geliştirilmesi uygun çevresel şartlar ile gerçekleşmektedir (Obalar, 2009). İlk okula başlama yaşına ulaştığı halde belli bir zihinsel olgunluğa erişemeyen, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma-yazma öğrenme süresi uzamakta veya ertelenmektedir (Binbaşıoğlu, 2004). Zeka gelişiminin normal seyrettiği altı yaşlarındaki çocuklarda okuma-yazma için uygun ortamlar oluşturulduğunda kesin olmamakla birlikte kısa sürede öğrenmelerin gerçekleştiği gözlemlenmiştir (Oktay ve Unutkan, 2005). Zekâ düzeyi ile okuma-yazmayı öğrenme hızı ve başarısı arasında güçlü bir bağlantının olduğu kabul edilmektedir (Akın, 2016).

**Sosyal ve Duygusal Uyum.** Bireyin bulunduğu ortama uygun davranışlar göstermesi sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır. İlk okula başlayan çocuklarda sosyal becerilere sahip olma, okul yaşantısında olduğu kadar okuma-yazma öğretiminde de önemli etkiye sahiptir. Sosyal becerilere sahip bir şekilde okula başlayan çocuklar rahat bir şekilde iletişim kurabilir, öğrenmeye istekli ve meraklıdır. Bunun yanında sosyal uyumu erkenden sağlayabilen öğrencilerde öz güven ve olumlu benlik gelişmektedir. Howard Gardner (2004), zekanın farklı boyutları olduğunu ve bunların arasında yer alan sosyal zekayı; sorunlarla başa çıkma etkileşimde olunan insanlarla anlaşabilme becerilerinin yansıması olarak tanımlamaktadır. Sosyal zekâsı yüksek olan bireylerin günlük yaşantılarında insani ilişkilerde başarılı oldukları ve çözüm odaklı becerilere sahip oldukları gözlemlenmektedir. Sosyal zeka çocuğun okula uyum, öğrenmedeki başarısını etkilediği gibi yaşadığı sosyal çevreden, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısından da etkilenmektedir.

Sosyal bağların oluşmasında duyguların önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda insan davranışlarından bahseden araştırmacılar sosyal ve duygusal boyutların örtüştüğünü belirtmek için "sosyal duygusal" kavramını

özümsemişlerdir (Bayhan ve Artan, 2004). Duygu yaşantıları ve toplumsal ilişkiler, insan tabiatının tamamı incelendiğinde, yaşamı şekillendiren özellikler olduğu görülecektir (Keskinkılıç, 2005). Duygusal etmenler kuşkusuz bireyin hayatındaki tüm dönemlerde önemli bir yere sahiptir. Duyguları kontrol altına alma, dengede tutmak kimi zaman yetişkinler için bile güç bir durumken çocuklarda ilkokula başlama gibi kritik dönemlerde yaşanan duygusal dengesizlik, duygusal bağımlılık ve duyguları kontrol edememe beraberinde davranış bozukluklarını ve uyum problemlerini ortaya çıkarmaktadır. Çocuk yaşı gereği duygularını dışa dönük yaşar. Sevincini veya mutsuzluğunu çok rahat bir şekilde yansıtır. Çocuklarda zaman zaman görülen ağlama, somurtma, saldırma, içine kapanma gibi davranışlar onların duygularını yansıtan davranış örnekleridir (Oktay, 2000). İlkokula başlayan bazı çocuklarda bu tür davranışlar görülmektedir. Çocuk ebeveynlerine duygusal olarak aşırı bağımlı, aile dışında sosyal duygusal bağlar kuramamış ise öğrenme ortamlarında duygusal sorunlar yaşayacaktır. Bu durum okula sınıfa uyumu geciktirecek buna bağlı olarak öğrenmeler gecikecektir. Yaşanabilecek duygusal sorunlar öğrenmede başarısızlığı da beraberinde getirecektir (Unutkan, 2003).

***Dil ve İletişim.*** Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan güçlü ve etkin bir iletişim aracıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). İnsana özgü iletişim aracı olan dil, tabii olarak toplumsal işleve de sahiptir. Toplumlara yansıtan değerler olarak bilinen kültür ile dil arasında güçlü bir etkileşim vardır. Toplumu oluşturan kültür dilden etkilenmekte, dili etkilemekte ve dil ile geleceğe aktarılmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan belli bir toplumun bir ailenin içinde hayata başlar. Yani içinde bulunduğu dil ile hayata başlar. Toplumun ve ailenin yapısal özelliklerini ve kültürünü ortaya çıkaran dil, çocuklar içinde iletişimde belirleyici bir unsurdur (Gözüküçük, 2015; Çolakoğlu, 2019). Ülkemizde özellikle kırsal alanlarda yaşayan anadili Türkçe olmayan çocuklar ilk okula başladıklarında Türkçe iletişim kurmakta zorlanmakta kendilerini ifade edemedikleri gibi öğretmeni anlamakta da güçlük çekmektedirler. Bu durum öğretmen ve öğrenci için çözülmesi gereken bir iletişim problemi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen çocuğun konuştuğu dili anlamaya çalışırken aynı zamanda çocuğa Türkçe konuşma becerileri kazandırmaya çalışmakta ve okuma-yazma öğretmektedir. Bu doğrultuda öğretmene düşen görev yükü artmakta, ilkokuma-yazma öğretim faaliyetleri

güçleşmekte kimi zaman yavaşlamakta, iletişimden kaynaklı okuma-yazma başarısı çoğu zaman etkilenmektedir (Çolakoğlu, 2019).

**Ailenin Rolü.** Konuşma, İnsani davranışlar, toplumsal ve ahlaki değerler ve normların ilk öğrenildiği toplumsal yapının en küçük bütünü olan aile, çocuk için önemli bir yapıdır (Ünal ve Ada, 2003). Çocuklar hayata başladıkları andan itibaren okula başlama yaşına kadar genel olarak vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu aileleri ile geçirmektedirler. Başta dil ve iletişim becerileri olmak üzere, diğer bilişsel, duyuşsal ve motorsal beceriler, toplumsal ve ahlaki değerler ve normlar aile içerisindeki yaşantılarla şekillenmeye başlamaktadır (Obalar, 2009).

Ailenin bütünlüğü, yapısal özellikleri (çekirdek aile, geniş aile), sosyoekonomik durumu, eğitim düzeyi, bulunduğu çevre ve ait olduğu toplumsal yapı çocuğun öğrenmelerine özellikle konuşma dinleme okuma ve yazma gibi önemli temel dil becerilerin gelişimine etki etmektedir Örneğin bütünlüğü parçalanmış bir ailede yetişen çocuk ile aile bütünlüğünü koruyan bir ailede yetişen çocuğun; eğitim düzeyi yüksek bir ailede büyüyen çocuk ile eğitim düzeyi düşük bir ailede büyüyen çocuğun; sosyoekonomik yönden yetersiz olan bir aile içerisinde bulunan çocuk ile sosyoekonomik olarak yeterli durumda olan bir aile içerisinde bulunan çocuğun; şehirleşmenin yoğun olduğu çok farklı yaşantılarla karşılaşma imkanı sunan ailelerin çocukları ile kırsal alanlarda bulunan kısıtlı yaşantılara sahip olan ailelerin çocukları aynı dilsel gelişim özelliklerine sahip değildir. Bu nedenlerden dolayı okul hayatına başlayan çocuklarda aile unsurundan kaynaklı hazırbulunuşluk düzeyleri, temel dil becerileri gelişiminde gösterecekleri performans seviyeleri farklılaşmaktadır (Yıldız, 2008).

Okuma-yazma öğrenmede çocuğun ilgili, istekli olmasında ailenin önemli bir rolü vardır. Okuldan uzak ilgisiz aileler, anormal ilgi gösteren aileler, anne ve babanın ayrı olduğu veya hayatta olmadığı aileler, aynı hanede birden fazla ailenin birlikte yaşadığı kalabalık aileler, yoksul aileler, şiddet, zararlı alışkanlıklar ve ahlak dışı olumsuz durumların yaşandığı aileler gibi olumsuz özellikler barındıran ailelere sahip çocuklar ilk okula başlarken okula uyum, okuma-yazma ve diğer okul yaşantılarında yüksek oranda başarı gösteremedikleri görülmüştür (Keskinkılıç, 2005).

**Öğretmenin Rolü.** Öğrenme, doğumdan itibaren başta aile olmak üzere öğretmen ile çevre ve akranlar ile yaşantılar sonucu ortaya çıkan davranışları içermektedir (Dereli,2016). Çocuk için iletişim yakın çevrede öncelikle ailede başlamakta daha sonra okul hayatında plan ve programlı bir biçimde devam etmektedir (Balay, Kaya ve Doğu, 2012; Künkül, 2008). Eğitim ortamlarında, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Bu iki öge arasında güçlü bir bağ vardır; öğretmenin kişiliği, mizacı sınıfta sergilediği tutum ve davranışlar, öğrencinin sınıf içinde ve okulda sergilediği tutum ve davranışlara yansımaktadır (Dereli, 2016). İlgili ve şefkatli bir öğretmenin sınıfta öğrencilerine karşı tutum ve davranışları ile umursamaz ve asabi bir öğretmenin öğrencilerine karşı tutum ve davranışları aynı olamaz. Olumsuz öğretmen davranışları öğrenci davranışlarına negatif olarak yansımakta bununla birlikte yeni olumsuz davranışları da beraberinde getirmektedir (Önder-Külahoğlu, 2000).

Çocuk için okula başlama, öğrenme ortamlarına uyum sağlama hassas süreçlerdir, bununla birlikte okuma-yazma öğrenme onlar için karmaşık ve zor bir faaliyettir. Bu doğrultuda öğretmenin çocuk için hassas, karmaşık ve zor görünen bu faaliyetleri özen göstererek, kolay ve anlaşılır hale getirme gibi sorumlulukları da vardır. Özellikle ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmen öğrencilere rehberlik edebilmeli, öğrenmeye karşı istek uyandırmalı ve bu isteği canlı tutabilmeli, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde çeşitlilik sağlayabilmeli, olumlu beceriler kazandırmalı ve öğrencilerin bireysel, ailesel, çevresel ve kültürel özelliklerini göz ardı etmemelidir (Öz, 2005).

Okullarda gerçekleşen tüm eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen başarıya giden yolun rehberidir özellikle ilkokuma-yazma öğretiminde başarının ana unsurudur (Gül-Çiftçi, 2018). Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşamlarını şekillendirme ve geleceklerine yön verme basamaklarında rolü yüksek derecede önem arz etmektedir (Dereli, 2016).

**Okul Öncesi Eğitim.** Öğrenmelerin nitelikli olabilmesi için öğrencilerin bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak tüm yönleri ile hazır bulunmaları gereklidir (Köksal, 2001). İlk okula başlayan çocukların hazırbulunuşluklarını etkileyen en önemli unsurlardan biri kuşkusuz okul öncesi eğitimidir (Akın, 2016). Çocuk

yaklaşık beş yaşına kadar çok etkin bir şekilde ailesinden ve yakın çevresinden elde ettiği izlenimleri bir araya getirme hassasiyeti içeren bir dönemden geçer (Montessori, 1997). Genelde bu dönemi aile ile birlikte geçiren çocuğun ilkokula başlamadan bir önceki öğretim yılında daha planlı ve programlı olan okul öncesi eğitime ihtiyacı vardır. Her aile, çocuğa okul öncesi ihtiyacı olan eğitim ortamını; ilgisizlik, eğitim düzeyi, ekonomik yetersizlik ve olumsuz çevre koşulları gibi olumsuz durumlardan dolayı oluşturamamaktadır. Bu durumda çocuğun ihtiyacı olan okul öncesi eğitimi anaokullarında veya ilkokulların anasınıflarında almaları temel eğitimin niteliği açısından elzemdir. Özellikle kırsalda sosyoekonomik yönden yetersiz, eğitim düzeyi düşük, yoksul ailelerin çocuklarının bu tür resmi eğitim kurumlarına daha çok ihtiyaçları vardır (Semerci, 2006).

Okul başarısı ile ilgili yapılan birçok araştırmada, okul öncesi eğitimi ile okuma yazma deneyimleri kazanan çocukların, okul öncesi eğitim alamamış okuma-yazma deneyimlerinden yoksun kalan çocuklara göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Çelenk, 2003). İlkokul birinci sınıfın temel eğitimde önemi büyüktür nitelikli öğrenmeler için uyum ve hazırbulunuşluğun katkısı çok fazladır. Şehirleşmenin yoğun olduğu alanlarda kreş, anaokulu, anasınıfları gibi okul öncesi özel ve resmi eğitim kurumlarından yararlanan çocukların ilkokul birinci sınıfa, okul kültürüne uyumları daha kolay olmaktadır. Okul öncesi eğitiminde okuma-yazma öğretilmemektedir fakat okuma-yazma için gerekli olan okuma-yazma olgunluğu kazandırılmaktadır (Yavuzer, 2007). MEB (2019) okul öncesi eğitimin amaçlarını; çocukların zihin, duygu ve beden gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, çocukları ilkokula hazırlamak, elverişsiz şartlara sahip ailelerden ve çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak, çocukların Türkçeyi güzel ve doğru konuşmalarını sağlamak şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim ilkokul ve okuma-yazma öğretimi için önemli bir unsur olmakla beraber okul öncesi eğitimi ile elverişsiz şartlara sahip aile ve çevreden kaynaklı bireysel farklılıklar da ortadan kalkmaktadır (Akın, 2016).

**Çevresel Faktörler.** Dil becerileri, tutum ve davranışlar, inançlar çocuk için en yakınında olan aile içerisinde başlar ve yaşadığı çevreden etkilenerek devam eder. Çocuğun gelişiminde kalıtsal unsurların tek başına etkili olduğu

veya çevresel unsurların tek başına etkili olduğu tek taraflı anlayışlar günümüzde artık kabul görmemektedir. Bununla birlikte toplumsal çevre şartlarının, çocuk gelişimindeki rolünün önemine dikkat çeken ve çocuğun ait olduğu ailenin ve içinde bulunduğu çevrenin sunduğu imkanların zihinsel, duygusal ve toplumsal yönden çocuğun gelişimine etkilerinin olduğunu savunan görüşler her geçen gün daha fazla öne çıkmaktadır. Bu husus, yalnız tek bir unsurla değil birden çok unsurun birbirini etkilemesi şeklinde değerlendirilirken, ilkokula başlamada ve ilkokuma-yazma öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir (Obalar, 2009).

Birçok araştırmada, okuma becerilerindeki farklılıkların, çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel açıdan değişiklik gösteren çevrelerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Hart ve Risley, 1995; Lee ve Burkam, 2002). Ayrıca yetersiz çevre koşullarının zekâ gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri yapılan farklı araştırmalarda görülmektedir (Obalar, 2009). Araştırma sonuçlarında zekanın kalıtımsal olduğu yönünde bulgulara rastlansa da çevresel etmenlerin zekâ üzerindeki etkileri önemli bir yere sahiptir (Rıza, 1999). Özellikle zekâ ile ilgili var olan bir potansiyeli ortaya çıkarmak veya geliştirmek aile ve uygun çevre koşullarına bağlıdır. Bu doğrultuda zekâ gelişimi ve paralelinde gelişme gösteren öğrenme becerileri aile ve çevreden büyük ölçüde etkilenmektedir (Oktay, 1982).

Sosyo-ekonomik olarak olumsuz çevre şartlarına sahip yerlerde büyüyen çocukların genelde akademik olarak istenen başarıyı gösteremedikleri görülmüştür. Olumsuz çevre şartları çocuğun zihinsel ve fiziksel gelişimine katkı sunmamaktadır. Ülkemizde ve diğer toplumlarda yapılan birçok araştırmada düşük gelirli, çevre şartlarının yetersiz olduğu kentsel ve yarı-kentsel yerlerde ve özellikle kırsal alanlarda çocuğun zihinsel ve dilsel gelişimine katkı sunacak çeşitli yaşantılar sunacak, etkili iletişim deneyimleri yaşatacak çevresel uyaranların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun çocuk üzerindeki olumsuz yansımaları okulun ilk yıllarında olmak üzere tüm öğrenim hayatında görülecektir. Çevre koşullarının çok iyi olduğu sosyo-ekonomik düzeyin yüksek, şehirleşmenin yoğun olduğu, imkanların ve deneyimlerin bol olduğu ortamlarda yetişen çocukların, yaşantılarının zengin olduğu ve iletişimde zorlanmadıkları, ifade becerilerinin güçlü olduğu okul hayatında da fark edilmektedir. Bu doğrultuda çocuk için doğup büyüdüğü çevre; onun tutum ve davranışlarında iletişim

becerilerinde hazırbulunuşluğunda kısacası tüm öğrenmelerinde önemli bir etkiye sahiptir.

**Bireysel Farklılıklar.** Gelişim özellikleri, zekâ düzeyi, zekâ biçimleri, öğrenme şekilleri, tutumlar, ilgi, istek ve ihtiyaçlar bireye ait özellikler olarak bilinmektedir. Bu özellikler öğrenmeler üzerinde çok büyük etkiye sahiptir her öğrencide aynı olmamakla beraber kimi öğrencilerde bu özellikler yoğunluk kazanırken kimilerinde sığ kalmaktadır. Öğrencilerde var olan bu değişken özelliklere bireysel farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Ortabağ-Çevik, 2006). Yaş grubunun aynı olduğu öğrenci gruplarına uygulanan bir programda farklı dönütler alınması bireysel farklılıklar ile ilgilidir. Bu manada her öğrencinin özel olduğu, kendine has bireysel farklılıklarının olduğu keşfedilmesi gereken özelliklerle öğretmen tarafından bilinmesi gereken elzem bir durumdur (Küçükahmet, 2003).

İlkokuma-yazma öğretim süreci hassasiyeti itibariyle birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu süreçte bireysel farklılıklar daha bir önem arz etmektedir. Okuma-yazma sürecinde bireysel farklılıkların göz ardı edilerek sınıftaki tüm öğrencilerin homojen bir bakış açısı ile değerlendirilmesi ilkokuma-yazma öğretiminde her öğrenciye ulaşma olasılığını ortadan kaldırarak genel başarı oranını düşürecektir (Ortabağ-Çevik, 2006).

Bireysel farklılıklar, okul hayatında kazanılması gereken ilk ve temel beceriler arasında olan okuma-yazma öğrenimini etkilerken aynı zamanda öğretimde tercih edilen yöntem ve tekniklerden de büyük oranda etkilenmektedir. Öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin etkililiği, öğrenciye göreliği, doğru zamanda, doğru biçimde kullanımı her öğrenciye ulaşmada etkili olmakta ve başarıyı da beraberinde getirmektedir. İlkokul birinci sınıfta ilkokuma-yazma sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılan hatalar ve eksiklikler öğrenmeleri güçleştirmekte ve başarısızlığa neden olmaktadır (Kılıç, 2000). Amerikalı eğitim uzmanı ve çocuk doktoru Mel Levin'in (2012) söylediği gibi " Her çocuk başarabilir" yeter ki onların zihinsel yapılarını anlayıp, çocukla beraber, ona en uygun öğrenme yöntemini keşfedebilelim.

## **Kırsal**

Kırsal kavram olarak insanlar tarafından bilinen ya da bilindiği düşünülen coğrafi bir yer olarak algılansa da genel anlamda kırsalın herkes tarafından kabul

görmüş bir tanımına ulaşmak oldukça güçtür (Karadeniz, 2014; Seyidoğlu, 2018). Kırsal alan kavramı ülkemizde Şeker'e (2015) göre farklı yaklaşımlarla değerlendirilirken, kimi zaman tanıma bile ihtiyaç duymaksızın değerlendirilmektedir (DPT, 2006).

Kır; sözlükte “şehir dışında bulunan açıklık ve boş arazi/ sahra/ işlenmiş boş arazi/ ova/ çöl” şeklinde tanımlanırken (Doğan, 1994, s. 645); kırsal veya kırlık ise “şehir dışı/ tarım ve hayvancılığa dayalı ekonomik ve sosyal kesim/ köylük/ kır arazi” şeklinde tanımlanmıştır (Doğan, 1994). Kır kökünden türediği bilinen kırsal, terminolojik olarak şehir dışında kalan yani kentsel olmayan yer manasına gelmektedir. Ayrıca tarım ve hayvancılığın uğraşıldığı alanlara, işlenen boş arazilere de işaret etmektedir (Seyidoğlu, 2018). Kavramsal olarak kır, kent ve köy tanımları ülkeden ülkeye farklılık gösterirken, Türkiye’de ve diğer ülkelerde de esas itibariyle belli ölçütlere dayanarak tanımlamalar yapılmaya çalışılmıştır. Bu ölçütlerden en genel geçeri “nüfus” olduğu bilinmektedir (İrdem ve Mutlu, 2016).

Türkiye’de 1924 tarihli Köy Kanununun 1. Maddesinde “Nüfusu iki binden aşağı yurlara (köy) ve nüfusu iki bin ile yirmi bin arasında olanlara (kasaba) ve yirmi binden çok nüfusu olanlara (şehir) denir. Nüfusu iki binden aşağı olsa dahi belediye teşkilatı mevcut olan nahiye, kaza ve vilayet merkezleri kasaba itibar olunur” ibaresi yer almaktadır. Bu doğrultuda nüfus itibariyle 20.000 sınırını geçen yerleşim yerleri kentsel alan şeklinde tanımlanırken, Devlet Planlama Teşkilatı kırsal alanı, nüfusu 20000’den az olan yerleşim alanları olarak tanımlamaktadır (DPT, 2000). Bununla birlikte ülkemizde kırsal ile ilgili yakın zamanda kanunla yapılan bazı değişikliklerle büyükşehir statüsünde olan illerimizin sınırları kırsal alanları da içerisine alacak şekilde genişletilmiştir. Böylece büyükşehir belediyeleri bulunan 30 ilde köyler ve beldelerin tüzel kişiliği kaldırılarak mahalleye dönüştürülmüştür (UKKS, 2015). Buna bağlı olarak yeni bir kanun teklifi ile büyükşehir statüsünde bulunan mahallelerin; sosyo-ekonomik durumu, şehir merkezine uzaklığı, belediye hizmetlerine erişebilirliği ve hali hazırdaki yapılaşma durumu esas alınarak yapılacak değerlendirmeler ışığında “kırsal mahalle” statüsü verilmesi kararlaştırılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 15 Nisan 2021, sayı: 31455).

Kırsal ve kentsel terimler demografik, coğrafi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ülkemizde istatistiksel verilere ulaşmak için kullanılmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Kırsal Kalkınma Özel İhtisas Komisyonu Raporunda kırsal alan; yaşamsal ve ekonomik faaliyetlerin büyük çoğunluğunun tabii kaynakları kullanma ve değerlendirme ile ilintili olduğu; sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimin yavaş ilerlediği, hayatı şekillendirmede geleneksel değerlerin etkili olduğu, teknolojik gelişimin hayata ve üretime yansımalarının geç görüldüğü, daha çok yüz yüze insan ilişkilerine önem verildiği, sosyo-ekonomik nitelikleri bakımından “kentsel alanlar dışında kalan mekânlar” şeklinde belirtilmektedir (DPT, 2000). Bu tanımlar ile birlikte Parsons (1996) kırsalı; “Ekonomik, coğrafi, fiziksel ve sosyal dezavantajlardan etkilenen bireylerin oluşturduğu yerleşim yerleri” olarak ifade etmiştir. Webster ve Fisher (2000)’a göre kırsalı tanımlarken asıl belirleyici olan, insanlara ve hizmetlere erişebilirliktir. Webster ve Fisher’in (2000) de ifade ettiği gibi; kırsalla ilgili betimsel bir tanımda, yerleşim yerinin alan olarak büyüklüğü, nüfus yoğunluğu, coğrafi dağılım ve ekonomik faaliyetler bulunabilir. Sosyo-kültürel açıdan bir tanımda ise, yaşam tarzını etkileyen unsurlar, değerler ve davranışa yönelik normlar yer alabilir. Her ne bakımdan olursa olsun, kırsala ait özellikle demografik, coğrafi, ekonomik ve sosyokültürel belirleyici unsurlar, tanımlamayı kolaylaştırıcı yönde işaretler vermektedir (Akt. Garan, 2005). Bu doğrultuda çalışmada kırsallığın küresel ölçekte kabul edilen uzaklık ve nüfus yoğunluğu gibi temel parametrelerine ilave olarak, hizmetlere ve teknolojiye erişebilirlik, sosyo-ekonomik ve kültürel durum ve yaşamı şekillendirmede geleneksel değerlerin etkililiği gibi parametreler de dikkate alınmıştır.

### **Türkiye’de Kırsalda Eğitim**

Ülkemizde kırsala yönelik Cumhuriyet’in ilanından günümüze kadar geçen zaman diliminde, eğitim-öğretim kapsamında farklı modeller denenmesi ve çeşitli imkanların sağlanmasına karşılık, bu yönde istikrarın yakalanamaması ve zamanla çeşitli nedenlerden kaynaklanan nüfus hareketliliği ile kırsalda eğitim-öğretim, önemli problemleri içinde barındıran bir durum olarak güncelliğini daima korumaktadır (Kocakurt, 2016). Türkiye’nin coğrafi, kültürel ve sosyo-ekonomik

yapısı incelendiğinde gerek bölgesel gerek çevresel eğitim ve öğretim faaliyetlerini güçleştirecek durumlarla karşılaşmaktadır. Kırsaldaki fiziki şartlar eğitim- öğretim faaliyetlerini etkilemekte, kır ve kent arasındaki farkların eğitim ortamlarına yansımaları olumsuz olarak gerçekleşmektedir (Palavan ve Donuk, 2016). Kırsal ve kentsel yaşam arasındaki farklılıklar eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilediği gibi öğrenci performansını da etkilemektedir (Şeker, 2015).

Kocakurt'a (2016) göre kırsalda mevcut olan eğitim problemleri genel olarak; okuryazarlık ve okullaşma, bölgesel farklılıklar (kır-kent ayrışması ve eğitime erişilebilirlik problemi), kırsalda eğitimin yürütülebilirliğine yönelik karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılan yöntemlerdeki sınırlılıklar şeklinde özetlenmektedir. MEB kırsalda fırsat eşitliği ilkesi kapsamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için çeşitli imkanlar sunarak bu doğrultuda bazı uygulamaları hayata geçirmiştir. Bunlar; Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Taşımali Eğitim Sistemidir (Çiçekdağı, 2015).

**Birleştirilmiş Sınıf.** İlköğretim programı kapsamında bir sınıf öğretmenin birden çok sınıfı birleştirerek bir öğrenci grubu meydana getirip eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmesine denir (Vural ve Vural, 2001). Kırsala ve köye yönelik bir uygulama olan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmen ve öğrenci sayılarındaki yetersizlik, ekonomik imkansızlıklar, okul ve derslik ihtiyacı, dağınık yerleşim birimleri ve yeterli nüfus yoğunluğunun sağlanamaması gibi sebeplerden ötürü ortaya çıkmıştır (Kılıç ve Abay, 2009).

**Taşımali Eğitim Sistemi.** MEB'in Taşımali İlköğretim Yönetmeliği kapsamında taşımali eğitim yönteminin amacı "İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim öğretime kapalı, birleştirilmiş eğitim uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim öğretim görmelerini sağlamaktır." şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2000).

**Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO).** Eraslan'a (2006) göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaygın olmakla birlikte YİBO'ların kuruluşundaki temel amaç; kırsal alanda okulu olmayan köy ve köy altı yerleşim yerlerinde mevcut olan okul çağı nüfusunun ve yoksul ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Ayrıca bu okulların bölgede bulunan halk ile

kaynaşarak, bölge halkının sosyal, kültürel, sportif, ekonomik ve teknolojik gelişimlerine katkıda bulunma gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında farklı bir misyonu da bulunmaktadır. Kırsalda YİBO'lar sayesinde ulaşımında yaşanan güçlükler ve maddi imkânsızlıklar nedeniyle okuma fırsatı bulamayacak birçok çocuk YİBO'larda öğrenim görerek eğitilmiş bireyler olarak toplumdaki yerini almıştır (Kocakurt, 2016).

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kapsamında MEB'in kırsalda yaşayan öğrencilere sağladığı bu uygulamaların içinde birtakım sorunların yaşandığı yapılan araştırmalarda (Ağırkaya, 2010; Çınar, 2004; Demirel, 2013; Döş ve Sağır, 2013; Dursun, 2006; Göker, 2011; Işıkoğlu, 2007; Karaman, 2006; Kaya, 2006; Kaya, 2010; Kaya ve Taşdemirci, 2005; Kuzu ve Aslan, 2011; Kolcu, 2011; Sağ ve diğ., 2009; Sidekli ve diğ., 2015; Summak ve diğ., 2011; Şan, 2012; Taşkıran, 2010; Yeşilyurt ve Orak, 2007) tespit edilmiştir. Bu sorunlar birleştirilmiş sınıf uygulamalarında; sınıf öğretmeninin görev, yetki ve sorumluluk yükünün arttığı, eğitim-öğretim faaliyetleri için zamanın yetmediği, tüm sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamaları ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı, öğrenci başarılarının düşük olduğu, birleştirilmiş sınıflı okullardaki materyal eksikliği ve fiziki yetersizlik ve programı uygulamada yaşanan güçlükler şeklinde belirlenirken, Taşınabilir Eğitim Sisteminde; araç içerisinde uzun süren yolculuk ve buna bağlı çocuklarda gelişen yorgunluk, rahatsızlık hissi ve derse motive olamama, öğrenci başarısının olumsuz etkilenmesi, beslenme sorunları ve öğrencilerin taşıma yapılan okula uyum sağlayamaması gibi problemlere rastlanılmış, Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında; okuldaki fiziki yetersizlikler, kütüphane, spor salonu, bilişim sınıfı, yemekhane ve revir gibi birimlerin yetersizliği veya eksikliği, yatakhanelerin yetersiz olması, lavabo, tuvalet ve banyo gibi ortak kullanılan alanlarda yaşanan temizlik sorunları şeklinde ifade edilmiştir.

Ülkemizde kırsal alanların kendi yapılarında mevcut olan coğrafi, beşerî, ekonomik, sosyal ve kültürel sınırlılıklarının kırsaldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği kabul edilen bir durumdur (Ece, 2012). Yapılan birçok araştırmada da kentsel bölgelerde sağlanan eğitim-öğretim fırsatlarının birçoğuna kırsalda ulaşamadığı ve kır ile kent arasında bazı eşitsizliklerin var

olduğu görülmektedir (Özsarı ve Aytar, 2019). Bu bağlamda özellikle temel eğitimin ilk basamağı olan okuma-yazma öğretim faaliyetlerinin kırsaldaki yaşam koşullarından etkilendiği ve okuma-yazma öğretiminde kırsalda kent merkezlerine göre farklı sorunlarla karşılaşıldığı düşünülmektedir.

## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan benzer çalışmalara yer verilmiştir.

**Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.** Erbasan ve Erbasan (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın verilerini 2019 öğretim yılında Afyonkarahisar’ın İscehisar ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 9 öğretmenle yapılan görüşmeler ile elde etmişlerdir. Çalışmanın verilerini açık uçlu sorulardan oluşan araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplamışlardır. Çalışma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğu, aile desteğinin düşük olduğu, ders kitaplarının nitelik açısından istenen düzeyde olmadığı şeklinde sorunlar tespit edilmiş ve bu bağlamda okul öncesi eğitime katılımın artırılması, okula başlama yaşının yükseltilmesi ve ilkokuma-yazma ders kitaplarının yeterli hale getirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Analı ve Şahin (2020).” Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları” isimli çalışmalarında kırsal alanlarda mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Van, Bitlis ve Şanlıurfa’da görev yapan 20 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre kırsalda sosyo-ekonomik yapının yetersiz olduğu, velilerin yeterince ilgili olmadığı, dil ve kültürel farklılığın görüldüğü, öğretmen-öğrenci ve veli iletişimde sorunlarla karşılaşıldığı, elektrik-su ve ısınma gibi problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kırsalda öğretmenlerin teknolojik araçlarla buluşturulması, sınıf

ortamlarının teknolojik araçlarla zenginleştirilmesi, kırsalda ulaşım-altyapı sorunlarının çözülmesi, velilere eğitim-öğretime ilişkin farkındalık eğitimlerinin verilmesi ve kırsalda dil farklılığından kaynaklı eğitim-öğretimde karşılaşılan sorunların çözümü için lisans eğitiminin ve hizmet içi eğitimlerin tekrar gözden geçirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Kabaş (2020), “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında üç temel amaç belirlemiştir, birincisi; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelemesi ,ikincisi; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığının belirlenmesi, üçüncüsü; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Araştırmmanın örneklemini Batı Karadeniz Bölümü’nde bulunan bir il merkezinde görev yapan 288 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve başka araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği ve ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre alt problemlere ait sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci alt probleme ait sonuç; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik düzeylerinin ve hazırlık, uygulama ve değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci alt probleme ait sonuç; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme ait sonuç; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dördüncü alt probleme ait sonuç; sınıf öğretmenlerinin İlk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterliklerinin ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen sonuçlar bağlamında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çolakoğlu (2019), “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara buldukları çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 Öğretim yılında Şanlıurfa il ve ilçelerinde çalışan birinci sınıf okutmuş veya okutmakta olan 98 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilkokuma-yazma öğretiminde dil farklılığına bağlı iletişim problemleri ve okuduğunu anlama problemleri, fiziksel gelişime bağlı problemler, aile ve sosyal çevreden kaynaklanan problemlerin yaşandığı tespit edilmiştir. Bulgulara dayalı olarak araştırmacı tarafından anadil olarak Türkçe’den başka diller konuşan ilkokul öğrencilerine eğitim öğretim hayatına başlamadan önce dil edinme konusunda hazırlık programları düzenlenmesi, okul öncesi eğitimde bu hususta çeşitli faaliyetlerin düzenlenmesi, Öğretmen-aile-okul iş birliğinin artırılması ve ailelerin eğitim öğretimin önemi ve gerekliliği hakkında bilinçlendirilmesi önerilmiştir.

Ekici Calın (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri” konulu yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimi hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılı içerisinde Eskişehir merkezinde bulunan devlet ilkokullarda çalışan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 151 birinci sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Çalışmadaki veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara göre ilokuma-yazma öğretiminde öğretmen öz yeterliklerine, öğretim programına, programın uygulanmasına, öğrenci özelliklerine, velilere ve idarecilere ilişkin sınıf öğretmenlerinin problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde daha çok öğrenci hazırbulunuşluklarının yetersizliği, yaşı küçük olan öğrencilerin uyum problemleri, velilerin ilkokuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olması, ses temelli cümle yönteminin dezavantajları, sınıf mevcutlarının yoğunluğu ve hizmet

öncesi-hizmet içi eğitimlerin yetersizliği konularında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi verilen eğitimlerin yeterliğine, programın aynı zamanda ilkokuma-yazma öğretim yönteminin iyileştirilmesine, velilerin bilinçlendirilmesine ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tanış Gürbüz (2019), “İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Uşak il merkezinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik yapıya sahip olan çevrelerde bulunan okullarda görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönemden gelen yanlış uygulama ve algılar, hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, öğrencilerde görülen gelişim yetersizliği, velilerden kaynaklı sorunlar (öğretmene baskı, çocuğu doyuma ulaştırma, çocuğun sorumluluklarını üstlenme), öğretmenden kaynaklı sorunlar (yanlış uygulamalar, aceleci davranılması, gelişim özelliklerini göz ardı edilmesi, özel gereksinimli öğrenciler ile öğretim konusunda yetersizlik), öğrenciden kaynaklı sorunlar (sesbilgisel farkındalık yetersizlikleri, yerel ağız kullanma), programdan kaynaklı sorunlar (zaman belirsizliği, kavramadan çok ezbere dayalı olması) ve sınıf içi etnik farklılıklardan kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Aslan ve Altunova (2019). “Birinci Sınıf Türkçe (İlkokuma Yazma) Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu gözlem yapılan 24 öğrenci ve görüşme yapılan 2017-2018 öğretim yılında birinci sınıf okutuyor olması koşulu ile 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların sonucuna göre programın bireysel farklılıklara uygunluğu

konusunda eksikliklerin olduğu, kazanımların sayıca fazla olmasından kaynaklı programın yetiştirilmesinde probleme neden olduğu, programın uygulanma sürecinde okumaya gerekli önem verilirken, yazmaya gereken önemin verilmediğı ve yazma öğretiminin ihmal edildiğı, öğretmenlerin eğitim ve öğretime klasik yöntemlerle devam ettiğı, öğrencilerin programdaki kazanımlara yeterli düzeyde ulaşamadıkları görüşleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara yönelik programın bireysel farklılıklar ile çevre şartlarına uygun olması için daha esnek olması, ses esaslı cümle yönteminin yanında farklı yöntemlerden yararlanılması, programda kazanımların ders kitaplarındaki etkinlikler ile sayı ve nitelik olarak uyumlu hale getirilmesi, yazma etkinliklerine daha çok yer verilmesi, içeriğin somutlaştırılması için teknolojik alt yapı ve öğretim materyali hususlarının iyileştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Kızıltaş (2019), “Ana Dili Farklı İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasında ana dili farklı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 öğretim yılı Van ili Tuşba ilçesinde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 428 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci bilgi formu, akıcı okuma ile ilgili ‘Hikaye Edici Metin’, prozodik okuma becerilerini belirlemek için ‘Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeğı’ ve okuduğunu anlama ile ilgili metinler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okuma hızı ile ilgili sonuçlar; ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hızlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre yüksek olduğu, prozodik okuma becerisi ile ilgili sonuçlar; ana dili Türkçe olan öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre yüksek olduğu, okuma hataları ile ilgili sonuçlar; ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuma hatalarının ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre düşük olduğu, doğru okuma becerisi ile ilgili sonuçlar; ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru okumalarının ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre yüksek olduğu, okuduğunu anlamayla ilgili Sonuçlar; ana dili Türkçe olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ana dili Kürtçe olan öğrencilerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış olmak ve yüksek sosyoekonomik düzey her iki grupta da akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu anlamda etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda

Türkçe'nin sevdirmesi ve bu dilin sahiplenilmesi bu doğrultuda öğretim materyali ve ders kitaplarının geliştirilmesi, bölgeye uygun programların hazırlanması ve uygulanması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi, öğretmenlerin üniversiteler aracılığı ile lisansüstü eğitim yolu ile okuma ve etkili Türkçe öğretimi alanlarında uzmanlaştırılması, ailelerin bilinçlendirilmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

İnan (2018), "Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kırsal kesimlerde Türkçe öğretimde yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Şanlıurfa iline bağlı köy okullarında görev yapan 75 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler araştırmacının hazırladığı görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe bilmeyen öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurulamaması başta olmak üzere, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin çok düşük olması buna bağlı okuma yazmaya hazırlık sürecinin uzaması, sesi hissetme, tanıma ve yazma aşamalarının hazırbulunuşluk yetersizliğine bağlı verimsiz geçmesi, anlamadan çok seslendirmeye yönelik okumaların ortaya çıkması, devamsızlık problemlerinden kaynaklı harflerin tamamının öğrenilememesi, sınıfların kalabalık olması, akademik olarak Türkçe bilen ve bilmeyen öğrenciler arasında seviye farklılıklarının yaşanması, okuma yazma öğretiminde ailelerin ilgisiz davranması, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda da okuma yazma, okuduğunu anlamama problemlerinin devam etmesi sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ilgili kurumlara araştırma sonuçlarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Babayiğit ve Erkuş (2017), "İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri" konulu çalışmalarında, ilkokuma-yazma öğretim süreçlerinde görülen sorunları tespit etmek ve ilgili sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda Erzurum'a bağlı Pasinler ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 30 öğretmenle görüşme yapılmış ayrıca 60 ders boyunca 753 birinci sınıf öğrencisinin gözlemlendiği görülmüştür. Çalışmada veriler, gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sınıf mevcutlarının fazla olduğu,

öğrencilerin derslerde sıkıldıkları ve ailelerin okuma-yazma faaliyetlerinde aceleci davrandıkları görülmüştür. Çalışma bulguları doğrultusunda sınıf mevcutlarının 30'u geçmemesi, sınıfların zengin öğretim materyalleri ile donatılması, okul öncesi eğitime öğrencilerin teşvik edilmesi ve veli- öğretmen iş birliğinin sağlanması önerilmiştir.

Akın (2016), "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin okula başlama yaşı başta olmak üzere diğer değişkenlere (okul öncesi eğitim, ebeveyn eğitimi, gelir durumu, öğrencinin cinsiyeti, öğretmen değişkeni) göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini Düzce ili Akçakoca ilçe merkezindeki okullarda 2014–2015 öğretim yılında öğrenim gören 347 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan veriler Öğrenci Tanıma Formu, Okuma Düzeyi Ölçeği, Dikte Düzeyi Ölçeği, Okuduğunu Anlama Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Öğretmen Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularında ulaşılan sonuçlara göre 72 ve üzeri ayda okula başlayan, okul öncesi eğitimi alan, ebeveyn eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan çocukların okuma, yazma, okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okula erken başlama yaşı olarak sadece yaş kriteri değil, okul olgunluğu kriterinin de geçerli olacağı yeni düzenlemelerin yapılması, okula başlamada çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal ve dil özellikleri dikkate alınarak özellikle ülkemizdeki bölgesel farklılıklar incelenerek yeniden düzenlenmesi önerilerinde ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Demir ve Ersöz (2016), "4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi" konulu araştırmalarında, eğitim sistemindeki 4+4+4 değişikliği ile sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Malatya'ya bağlı Yeşilyurt ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 29 öğretmenden meydana gelmektedir. Araştırmada veriler 2014-2015 öğretim yılı içerisinde yarı

yapılandırılmış görüşme formları, ilkokuma-yazma ile ilgili dökümanlar ve yarı yapılandırılmış gözlemler aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilere, öğretmenlere, velilere, öğretim programına ve okula ilişkin sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciden kaynaklı problemler; algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin güçlüğü, okuma hızının düşük olması, yetersiz öz bakım becerileri, aynı sınıfta farklı yaş gruplarının olması, öğretmenlerden kaynaklı problemler; yeni sisteme alışamama eski sistemde devam etme, bitişik eğik yazı yazmada güçlük yaşama, aynı okulda zümre anlayışının olmaması, okumaya geçme konusunda aceleci davranma şeklindedir. Velilerden kaynaklanan problemler; ses yerine harf öğretimi yapma, okumaya geçme konusunda aceleci davranma, öğrencinin gelişim düzeyi ile ilgili bilgisizlik, programdan kaynaklanan problemler; uyum sürecinin uzun sürmesi, ses temelli cümle yönteminin dezavantajları, öğretmenlere gerekli bilgilendirmenin yapılmaması, ders kitapları ile sistem arasındaki uyumsuzluk, okuldan kaynaklanan problemler ise, fiziki koşulların yetersizliği ve öğrenci dağıtımında adaletsiz davranma şeklinde dile getirilmiştir. Araştırma sonunda bu problemlere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Gözüküçük (2015), “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı doktora tez çalışmasında anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Öğretim yılında Diyarbakır il ve ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır ayrıca nicel veri toplama aracının uygulandığı okullardan 40 birinci sınıf öğretmeniyle de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında güçlükler yaşadıkları bundan dolayı öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda problem yaşadıkları, öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta zorlandıkları, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada, seslerden hece,

kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada güçlükler yaşadıkları, Türkçe kelime dağarcığının yetersizliğinden kaynaklı kelimeleri anlamadıkları için yavaş yazma problemi yaşadıkları, okuryazarlığa ulaşma problemleri, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin iletişim kurarken güçlük yaşadıkları, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak anadilde eğitim ve ikidilli eğitim modelleri, okul öncesi eğitime yoğunlaştırılması, öğretmenlerin ikidilli eğitim modellerine uygun yetiştirilmesi, oyunla öğretime yer verilmesi, görsel ve işitsel materyallere daha çok yer verilmesi, veli-okul-öğretmen iş birliğinin sağlanması ailelere dil ve iletişime yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenmesi, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okuma yazma öğretimine daha çok zaman ayırması ve daha fazla çaba sarf etmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Bayat (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlükler” konulu çalışmasında ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanması esnasında karşılaşılan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma örneklemini, Bolu il merkezinde 2010-2011 öğretim yılında birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan 17 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler açık uçlu anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları ışığında kazanımlara, içeriğe, ses temelli cümle yöntemine, değerlendirmeye, bitişik eğik el yazısına, velilere, denetmenlere ve idarecilere ilişkin öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıkları ulaşılan sonuçlarda görülmüştür. Bu doğrultuda programın öğelerine yönelik yaşanan sorunları azaltmak için çalışmalar yapılması ayrıca velilere ve öğretmenlere ilkokuma-yazma öğretimi kapsamında seminerler düzenlenmesi öğretmen görüşleri doğrultusunda önerilmiştir.

Bektaş (2013), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez araştırmasında ilkokuma-yazma öğretim faaliyetlerinde sınıf öğretmenleri tarafından görülen problemleri ve bu problemlere ilişkin çözümleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmanın örneklemini, Trabzon merkezinde birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan 30 öğretmen ve 15 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve

öğretmen günlükleri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucundan ulaşılan bulgular doğrultusunda ilkokuma-yazma öğretimi kapsamında öğrenci, veli, öğretmen, program ve okul içerikli problemlerle karşılaşmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlar; öğrencilerin istenen düzeyde bilişsel ve fiziksel olgunluğa erişememiş olması, veli kaynaklı sorunlar; velinin ilgisizliği ve sürece müdahale etme isteği, öğretmen kaynaklı sorunlar; deneyim eksikliği, motivasyon düşüklüğü ve kaygı düzeyinin yüksek olması, programdan kaynaklı sorunlar, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, bitişik el yazısına sadece öğretim aşamasında yer verilmesi, okuldan kaynaklı sorunlar; sınıf mevcutlarının fazla olması ve sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olması şeklinde dile getirilmiştir.

Emeç (2011), “Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve bu problemler karşısında kullandıkları çözümlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010- 2011 öğretim yılında Erzurum il sınırları içerisinde ikidilli öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapmış ve birinci sınıf okutma tecrübesi olan 79 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenden, öğrenciden, aile ve çevreden ve programdan kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmenden kaynaklı sorunlar; tecrübesizlik ve görev yaptıkları çevreye uyum sağlayamama, dile bağlı iletişim yetersizliği, öğrenciden kaynaklı sorunlar; ailede öğrenilen ana dilin iletişim kurarken sürekli tercih edilmesi, aile ve çevreden kaynaklı sorunlar; aile ve çevrede günlük konuşmalarda mütemadiyen Türkçeden farklı bir dil kullanılması, programdan kaynaklı sorunlar; Türkçe programının öğrenci seviyelerine uygun olmaması, programın çevresel ve kültürel farklılıkları göz ardı ederek tek tip olarak ülke genelinde uygulanmaya çalışılması şeklinde ifade edilmiştir.

Aktürk ve Taş'ın (2011), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmalarında, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına yönelik birinci

sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa iline bağlı Viranşehir ilçe merkezinde 14 farklı okulda birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan 67 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ses temelli cümle yönteminin okuma-yazmaya çabuk geçmeyi sağlaması ve kavrayarak kalıcı öğrenmeyi sağlaması yönünden etkili olduğu dile getirilmiştir. Ses temelli cümle yönteminin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik el yazının kullanılması ise ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları arasında gösterilmiştir. Ayrıca araştırmada bitişik eğik yazı öğretiminde yaşanan güçlükler ve öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı yeni kelime oluşturamamaları uygulamada karşılaşılan temel sorunlar olarak dile getirilmiştir.

Şahin (2010), “Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler” adlı çalışmasında kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 öğretim yılında Kırşehir ve ilçelerine bağlı köy ve kasabalarda görev yapan 122 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin birçoğunun meslekî gelişimle ilgili olarak problemlerle karşılaştığı, kırsal kesimdeki okulların fizikî şartlarının ve çevresel faktörlerinin yeterli olmadığı ve bu durumun ilk okuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilediği ayrıca öğrencilerden ve velilerden kaynaklanan problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda birinci sınıf öğretmenleri için sene başında hizmet içi eğitimlerin yapılması, velilere okuma-yazma öğretimi hususunda okullarda bilgilendirici seminerler düzenlenmesi, yöneticiler tarafından okulun fiziki şartlarının ve dersliklerin birinci sınıflar göz önüne alınarak düzenlenmesi ve eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuma-yazma öğretim derslerinin teoriden çok yerinde uygulamalı olarak verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Adıgüzel ve Karacabey (2010), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmalarını, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma genel tarama modeline dayalı gerçekleşmiştir. İlgili amaç bağlamında 103 sınıf öğretmenine anket uygulanırken, 40 sınıf öğretmenin de yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları temel sorunlar; sınıfların kalabalık olması, öğretim materyallerinin eksikliği, velilerin sorumsuzlukları, içerik olarak kaynak kitapların yetersizliği şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu sorunların çözümüne yönelik sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi, okul öncesi eğitim noktasında teşvik edilmesini ve çocuklarına yardımcı olma hususunda velilerin bilgilendirilmesini önermişlerdir.

Tok, Tok ve Mazi (2008), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ilkokuma-yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni oluştururken veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından hazırlanan 44 maddelik anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, ses temelli cümle yöntemi ile daha kısa sürede okumaya geçildiği belirtilmiş ve Türkçenin ses yapısına ses temelli cümle yöntemi daha uygun olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yazma öğretiminde dik temel harflerin yazımının daha kolay ve okunaklı olduğunu ancak bitişik eğik el yazısının daha akıcı ve keyif verici olduğu dile getirmişlerdir. Ancak ses temelli cümle yöntemine göre çözümleme yöntemi ile öğrencilerin daha anlamlı ve hızlı okudukları, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha çok dikkat ettikleri belirtilmiştir.

Ortabağ Çevik (2006), “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi 2005-2006 öğretim yılında

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 ilköğretim kurumunda görev yapan birinci sınıf okutmuş veya okutmakta olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucundan elde edilen bulgulara göre ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma ve yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçirdiği ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kullanımlarının zor olması, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığına ve öğretmenlere farklı önerilerde bulunulmuştur.

**Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.** Pretorius ve Naude (2002), "Geçiş Sürecinde Bir Kültür: Güney Afrika Kasabalarında Çocukların Okuma Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme" konulu araştırmalarında, Güney Afrika'da farklı yerlerde bulunan kasabalardaki öğrencilerin okuma-yazma becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Güney Afrika'nın Temba kentine bağlı 6 farklı kasabada sosyal, ekonomik ve kültürel düzey olarak farklılık göstermeyen ailelere ait ve ülkede iletişimde kullanılan 11 resmi dil arasında yer alan Tswanaca konuşan 30 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, okuma-yazma becerilerini değerlendirmeye ilişkin kontrol listeleri ve gözlem formları vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre tespit edilen bulgular ışığında kasabalarda bulunan öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin yetersiz, cümle yapılarının zayıf ve alfabe bilgilerinin noksan olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, okuma-yazma öğretiminde bazı öğrencilerin olması gereken okul olgunluğuna ulaşamadıkları görülmüştür. Araştırmacı bu durumun nedenleri arasında, yaşanan çevrenin eğitimi desteklememesini ve aile desteğinin olmamasını göstermiştir. Öğrencilerin resim dans ve müzik gibi becerilerinin bunlara karşılık daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından bu doğrultuda dans, müzik, görsel sanatlar gibi faaliyetlerden

yararlanılarak çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi önerilmiştir.

Poggio (2012), “Okuryazarlık Öğretimi ve Öğrenci Okuması için Öğretmen Yeterlik Duygusu Üçten Sekize Kadar Sınıflarda Başarı” konulu araştırmasında, Amerika’da bulunan Kansas eyaletinde çalışan üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar okutan 176 öğretmenin katıldığı, okuma yazma öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçme amaçlı Tschannen-Moran ve Johnson (2011)’un geliştirdikleri “Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile okuryazarlık öğretimine yönelik öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir takım karakteristik özelliklerinin, öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi araştırılmış ve sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmenin okuryazarlık öğretimine ilişkin öz yeterlik algısında değişimin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada tespit edilen sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyi arttıkça öğretmenlerin okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarında herhangi bir değişime rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmen özelliklerinden olan kıdem değişkeninin ve öğrenci özellikleri arasında yer alan etnik köken ve ekonomik durum değişkenlerinin öğretmenlerin okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarını etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma başarıları ile öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda okuma yazma öğretimi için öğretmen yeterliliği ve ilgili inançların incelenerek öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin daha fazla analiz edilmesi gerektiği vurgulanarak daha fazla katılımcı ile yapılacak araştırmaların daha iyi sonuçlar vereceği önerilerinde bulunulmuştur.

Capellini ve diğerleri (2015), “Okuma Güçlüklerinin Erken Tanınması: Birinci Sınıf Öğrencileri ile Ön Çalışma” konulu çalışmalarında olası okuma güçlüklerini ilkokuma-yazma faaliyetlerinin başında saptamak ve etkili öğretimi sağlamak amaçlanmıştır. Çalışma Brezilya sınırlarındaki Sao Paulo eyaletinde birinci sınıfta öğrenim gören 206 öğrenci ile sürdürülmüştür. Çalışma ile ilgili veriler; alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme, görsel okuma, görsel

sunu, yazı bilinci ve sözcük bilgisi olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yedi dil becerisinin değerlendirilmesini sağlayan ölçek vasıtasıyla elde edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen analizler sonucunda öğrencilerin dil becerilerinin beklenenden düşük çıktığı görülmüştür. Ayrıca yordayıcı değişkenin fonolojik farkındalık olduğuna regresyon analizinden sonra ulaşılmıştır. Araştırmacının tespitlerine göre fonolojik farkındalık (kelimeleri meydana getiren sesleri tanıma, ayırt edebilme, ortak seslerden meydana gelen kelimeleri fark etme işlevi) becerisini kazanamamış öğrenciler kelime okumada sesleri birleştirememekte, ilk ve son sesleri birbirine benzeyen kelimeleri ayırt etmede güçlük yaşamakta ve kelimelerin hecelerden meydana geldiğini kavrayamamaktadır. Bu bağlamda fonolojik farkındalık becerileri ile ilgili ölçüm sonuçlarının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken tespitinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Mohangi ve diğerleri (2016), “Güney Afrika'daki R Sınıfı Kırsal Okullarda Erken Okuryazarlık Öğretimi ve Öğreniminde Bağlamsal Zorluklar” adlı araştırmalarında temel eğitime başlangıç olarak kabul edilen R sınıfı kapsamında kırsal alanlarda yer alan okullarda sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretim programını uygularken karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda araştırma evreni olarak üç farklı kırsal okuldan her birinden üç R sınıfı (temel eğitime başlangıç sınıfı) olmak üzere amaca yönelik dokuz temel eğitim sınıfının seçildiği görülmektedir. Araştırmanın örneklemini dokuz öğretmen ve üç bölüm başkanının (HOD) (idareci) oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilirken ayrıca anket ve sınıf gözlemlerinden de yararlanılmıştır. Tematik içerik analiz yöntemi ile aşağıdaki temaların ortaya çıkarıldığı görülmüştür: 1) pedagojik zorluklar 2) kaynaklar ve tedarik 3) yönetim ve destek. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ve idarecilerin kırsalda ilkokuma-yazma öğretim programını uygularken; yoksulluk, ebeveynlerin işsizliği, ulaşım zorlukları ve dil sorunları, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma -yazma öğretim programını sunarken yaşadıkları sorunları arttırmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınırlı mesleki eğitiminin, okuma-yazma programını uygulama süreçlerini etkilediği de anlaşılmaktadır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada; kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının tek çalışmada nitel ve nicel yaklaşımları veya yöntemleri birlikte kullanarak çıkarımlar yaptığı bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 2003). Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte aynı araştırmada kullanılması sıkça görülmektedir. Ölçek, anket benzeri nicel araştırma yöntemleri ile toplanan veriler daha çok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri vasıtasıyla elde edilen veriler, araştırma konusunun daha ayrıntılı incelenmesine imkân tanımaktadır (Greene, 2005). Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi desenleri arasından sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desen; araştırmalarda nicel verileri yorumlamak ve desteklemek için nitel verilerin tamamlayıcı bir nitelik olarak kullanıldığı karma yöntem desendir (Cresswell, 2003). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara önce anket uygulanmış daha sonra nicel verilerin detaylandırılması için bir grup katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

#### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van il kırsalında bulunan ilköğretilerde görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu nicel veriler için oluşturulan çalışma grubu ve nitel veriler için oluşturulan çalışma grubu olmak üzere iki aşamada oluşturulmuştur.

**Nicel verilere ilişkin çalışma grubu.** Nicel veriler için çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi bireylere tek tek değil, seçkisiz bir yöntemle belirlenen, benzer özelliklere sahip gruplara yoğunlaşan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2007). Bu doğrultuda belirlenen 215 birinci sınıf öğretmeni nicel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler*

| Özellik                       |                 | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|-------------------------------|-----------------|----------|-----------|
| Cinsiyet                      | Kadın           | 127      | 59.1      |
|                               | Erkek           | 88       | 40.9      |
| Mesleki Deneyim Yılı          | 1-5 Yıl         | 147      | 68.4      |
|                               | 6-10 Yıl        | 44       | 20.5      |
|                               | 11-15 Yıl       | 17       | 7.9       |
|                               | 16 Yıl ve üzeri | 7        | 3.3       |
| Eğitim Düzeyi                 | Lisans          | 208      | 96.7      |
|                               | Lisansüstü      | 7        | 3.3       |
| Birinci Sınıf Okutma Deneyimi | 1 Kez           | 116      | 54.0      |
|                               | 2 Kez           | 45       | 20.9      |
|                               | 3 Kez           | 28       | 13.0      |
|                               | 4 Kez           | 16       | 7.4       |
|                               | 5 Kez ve üzeri  | 10       | 4.7       |

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 127'sinin kadın, 88'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %68.4'ü 1-5 yıl, %20.5'i 6-10 yıl, %7.9'u 11-15 yıl, %3.3' ü 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%96.7'si) Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma deneyimi incelendiğinde ise 116 kişinin 1 kez, 45 kişinin 2 kez, 28 kişinin 3 kez, 16 kişinin 4 kez, 10 kişinin 5 kez ve üzeri okuttuğu belirlenmiştir.

**Nitel verilere ilişkin çalışma grubu.** Araştırmada nitel verilerin toplanması sürecinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir 16 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılan öğretmenlerin olabildiğince mesleki deneyim, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve birinci sınıf okutma deneyimi açısından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3

*Görüşmeye Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler*

| Katılımcı | Cinsiyet | Mesleki Deneyim | Eğitim Düzeyi | Birinci Sınıf Okutma Durumu |
|-----------|----------|-----------------|---------------|-----------------------------|
| O1        | Erkek    | 12 yıl          | Lisans        | 4 kez                       |
| O2        | Erkek    | 11 yıl          | Lisans        | 3 kez                       |
| O3        | Erkek    | 11 yıl          | Lisans        | 3 kez                       |
| O4        | Erkek    | 12 yıl          | Lisans        | 4 kez                       |
| O5        | Erkek    | 7 yıl           | Lisans        | 3 kez                       |
| O6        | Erkek    | 8 yıl           | Lisans        | 4 kez                       |
| O7        | Kadın    | 1 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O8        | Erkek    | 11 yıl          | Lisans        | 4 kez                       |
| O9        | Erkek    | 8 yıl           | Lisansüstü    | 3 kez                       |
| O10       | Kadın    | 2 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O11       | Kadın    | 3 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O12       | Kadın    | 1 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O13       | Kadın    | 1 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O14       | Kadın    | 3 yıl           | Lisans        | 1 kez                       |
| O15       | Erkek    | 3 yıl           | Lisansüstü    | 3 kez                       |
| O16       | Erkek    | 3 yıl           | Lisansüstü    | 1 kez                       |

Tablo 3'teki verilere göre 10'u erkek 6'sı kadın olmak üzere 16 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin 8'i 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl ve 5'i 11-15 yıl mesleki deneyime sahiptirler. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 13'ü Lisans mezunu iken, 3'ü Lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma durumları ise 7 öğretmen 1 kez, 5 öğretmen 3 kez ve 4 öğretmen 4 kez birinci sınıf okutmuştur.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen anket ve araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Anket formu.** Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen anket formunda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye

yönelik sorular yer almaktadır. Bu soruların tamamı kapalı uçlu olup 5'li likert tipine uygun “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. 47 maddeden oluşan bu anket; “öğretmen yeterliliklerine ilişkin (10 madde)”, “öğretim programına ilişkin (8 madde)”, “öğretim programının uygulanmasına ilişkin (12 madde)”, “öğrenci niteliklerine ilişkin (8 madde)” ve “okul-aile iş birliğine ilişkin (9 madde)” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Anketin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı Ekici-Calın (2019) tarafından .82 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada ise söz konusu değer .88 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ankettten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Van kırsalında ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili ayrıntılı veri toplamak amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilgili alanyazın incelenmiştir. Ayrıca nicel verilerin detaylandırılması amaçlandığı için kullanılan anket formunun içeriğiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede altı sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine; öz yeterlikleri, ilkokuma-yazma öğretim programı, ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanması, ilkokuma-yazma öğretiminde kırsalda karşılaşılan sorunlar, kırsalda öğrencilerin hazırbulunuşluğu, aile ilgisi ve desteği konularında görüş ve önerilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Alanyazın incelemesi neticesinde hazırlanan altı soruluk taslak form iki Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı ve iki Sınıf Eğitimi (Okuma-Yazma Öğretimi) uzmanı ile görüşlerine başvurmak amacıyla paylaşılmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu sorularına çeşitli düzenlemeler ve eklemeler yapılarak dokuz soruluk nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Elde edilen nihai görüşme formu üç birinci sınıf öğretmenine sesli olarak okutularak görüşme formu sorularının anlaşılabilirlik denetimi yapılmış ve soruların anlaşılır ve uygun olduğu bu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacına yönelik Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığının izinleri ve Van Valiliğinin onayıyla Van il sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden nicel veriler için Ekici-Calın'ın (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu çalışmasında geliştirdiği anketi kullanılarak Google Formlar üzerinden online olarak elde edilmiştir. Nitel verilere ulaşmada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak rıza ve istekleri doğrultusunda kırsalda görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ile video konferans yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların da onayı alınarak ses kaydı gerçekleştirilerek yapılmıştır. Verilerin elde edilmesi ile ilgili süreç yaklaşık 3 ay sürmüştür. Veri toplama aşamasında şu sıra takip edilmiştir:

1. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulundan uygulanabilirlik onayı ve Valilik onayı ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.
2. Nicel veriler, Ekici-Calın'ın (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri" konulu çalışmasında geliştirdiği anket kullanılarak salgın hastalık nedeniyle çevrim içi veri toplamada sık kullanılan Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır.
3. Nicel veriler elde edilip analiz edildikten sonra daha derinlemesine bilgiye ulaşmak adına nitel veriler, araştırma amacı doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Van il kırsalında görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ile video konferans yöntemi ile ses kaydı yapılarak toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket formunda yer alan maddelere ne düzeyde katıldıklarını belirlemek için betimsel istatistiklere (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) başvurulmuştur. Maddelerden elde edilen

aritmetik ortalamalar “1.00-1.80” arası “çok düşük”, “1.81-2.60” arası “düşük”, “2.61-3.40” arası “orta”, “3.41-4.20” arası “yüksek” ve “4.21-5.00” arası “çok yüksek” düzeyde katılım şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin belli temalar veya araştırma soruları çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır.



## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Söz konusu bulgulara araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiş ve sunulmuştur.

#### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt verebilmek için katılımcıların anketin ilgili bölümündeki maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 3

#### *Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretimindeki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri*

| Maddeler                                                                                             | Kesinlikle Katılmıyorum |      | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |      | Ort. | SS   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|------|------|
|                                                                                                      | f                       | %    | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                      | %    |      |      |
| 1. Fakültemde “İllokuma-Yazma Öğretimi” alanında aldığım eğitimi yeterli bulurum.                    | 28                      | 13.0 | 63           | 29.3 | 18         | 8.4  | 79          | 36.7 | 27                     | 12.6 | 3.07 | 1.29 |
| 2.İllokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim. | 3                       | 1.4  | 9            | 4.2  | 18         | 8.4  | 138         | 64.2 | 47                     | 21.9 | 4.01 | .77  |
| 3.İllokuma-Yazma Öğretim Programını anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.           | 3                       | 1.4  | 8            | 3.7  | 27         | 12.6 | 127         | 59.1 | 50                     | 23.3 | 3.99 | .79  |
| 4.Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.                                       | 3                       | 1.4  | 3            | 1.4  | 18         | 8.4  | 127         | 59.1 | 64                     | 29.8 | 4.14 | .73  |

|                                                                                                                            |   |     |    |      |    |      |     |      |    |      |      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|----|------|----|------|-----|------|----|------|------|-----|
| 5.Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.                                                     | 3 | 1.4 | 4  | 1.9  | 19 | 8.8  | 115 | 53.5 | 74 | 34.4 | 4.18 | .77 |
| 6.İlkokuma-yazma öğretimi planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlama konusunda sıkıntı yaşamam.           | 3 | 1.4 | 26 | 12.1 | 34 | 15.8 | 104 | 48.4 | 48 | 22.3 | 3.78 | .97 |
| 7.İlkokuma-yazma öğretimi planlama ve uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim. | 2 | .9  | 5  | 2.3  | 23 | 10.7 | 132 | 61.4 | 53 | 24.7 | 4.07 | .72 |
| 8.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.          | 3 | 1.4 | 2  | .9   | 24 | 11.2 | 116 | 54.0 | 70 | 32.6 | 4.15 | .76 |
| 9.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.            | 2 | .9  | 1  | .5   | 7  | 3.3  | 131 | 60.9 | 74 | 34.4 | 4.27 | .63 |
| 10.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.            | 2 | .9  | 2  | .9   | 8  | 3.7  | 135 | 62.8 | 68 | 31.6 | 4.23 | .65 |

Tabloda görüldüğü üzere “İlkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldığım eğitimi yeterli bulurum.” ifadesini öğretmenlerin %13’ü kesinlikle katılmıyorum, %29.3’ü katılmıyorum, %8.4’ü kararsızım, %36.7’si katılıyorum, %12.6’sı kesinlikle katılıyorum olarak yanıtladığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu maddeye 3.07 aritmetik ortalama değeri ile orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri kapsamında madde 2’de bulunan “İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.” ifadesine ilişkin öğretmenler %1.4’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %4.2’si “katılmıyorum”, %8.4’ü “kararsızım”, %64.2’si “katılıyorum”, %21.9’u “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır.

Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 4.01$ ) söz konusu yeterliğe yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterliliklerinin 3. maddesi olan “İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nı anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.” ifadesine öğretmenlerin %1.4’ünün “kesinlikle katılmıyorum”, %3.7’sinin “katılmıyorum”, %12.6’sının “kararsızım”, %59.1’inin “katılıyorum” ve %23.3’ünün “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 3.99 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.” ifadesine yönelik öğretmenlerin %1.4’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %1.4’ü “katılmıyorum”, %8.4’ü “kararsızım”, %59.1’i “katılıyorum” ve %29.8’i “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise 4.14 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretmenlerin ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri kapsamında “Ders saatleri dışında derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.” ifadesini öğretmenler %1.4’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %1.9’u “katılmıyorum”, %8.8’i “kararsızım”, %53.5’i “katılıyorum” ve %34.4’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin 4.18 aritmetik ortalama değeri ile maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlarım.” ifadesine yönelik öğretmenlerin %1.4’ünün “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12.1’inin “katılmıyorum”, %15.8’inin “kararsızım”, %48.4’ünün “katılıyorum” ve %22.3’ünün “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.78$ ) maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

7. maddede bulunan “İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.” ifadesine öğretmenlerin %0.9’u “kesinlikle katılmıyorum”, %2.3’ü “katılmıyorum”, %10.7’si “kararsızım”, %61.4’ü “katılıyorum” ve %24.7’si “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. 4.07 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenlerin bu maddeye yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri kapsamında madde 8'de bulunan "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım" ifadesine yönelik öğretmenlerin %1.4'ü "kesinlikle katılmıyorum", %0.9'u "katılmıyorum", %11.2'si "kararsızım", %54'ü "katılıyorum" ve %32.6'sı "kesinlikle katılıyorum" şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir.. Öğretmenlerin bu maddeye 4.15 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

"İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım." ifadesine yönelik öğretmenler %0.9'u "kesinlikle katılmıyorum", %0.5'i "katılmıyorum", %3.3'ü "kararsızım", %60.9'u "katılıyorum" ve %34.4'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. İlgili maddeye verilen puanların aritmetik ortalaması ise 4.27 olarak tespit edilmiştir. Bu değer öğretmenlerin maddedeki ifadeye çok yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri kapsamında madde 10'da bulunan "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım" ifadesini öğretmenlerin %0.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum", %0.9'u "Katılmıyorum", %3.7'si "Kararsızım", %62.8'i "Katılıyorum" ve %31.6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtladığı görülmektedir. Öğretmenlerin 4.23 aritmetik ortalama değeri ile bu maddedeki ifadeye çok yüksek düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri maddenin 3.07 ortalama ile "İlkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldığım eğitimi yeterli bulurum." olduğu görülmektedir. Bu madde dışında kalan maddelere ise öğretmenlerin yüksek veya çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri; en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri maddenin de "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım" ( $\bar{X} = 4.27$ ) olduğu belirlenmiştir.

Anketten elde edilen nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla nitel veriler de elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler kapsamında öncelikle öğretmenlerin öz yeterliklerine ve almış oldukları lisans eğitiminin yeterliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler analiz edildiğinde, öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri hususlar olarak *programı* tanıma ve

uygulama (n=9), ilkokuma-yazma alanındaki gelişmeleri takip etme (n=5), ilkokuma-yazma öğretiminde yöntem ve teknikleri kullanma (n=3), materyal geliştirme (n=3) ve öğrencileri tanıma (n=2) ön plana çıkmıştır.

Yapılan görüşmelerde araştıramaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun programı teorik olarak kavradıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilgili öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı zaman zaman güçlük yaşasalar da genel anlamda bu güçlüklerin üstesinden geldiklerini ve programı uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler programı tanıma ve uygulama noktasında yeterli olmalarını daha çok mesleki deneyimlerine bağlamışlardır. Bu öğretmenler meslekte deneyimli olduklarını, ilkokuma-yazma programını birden çok kez uyguladıklarını ve bu nedenle programı uygulama noktasında çok güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler programı tanıma ve uygulama noktasında yeterli olmalarında lisans eğitiminin payı olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Açıkçası programa başlarken herhangi bir sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum. Herhangi bir yetersizliğim olmadığını düşünüyorum. Çünkü nasıl başlanması gerektiğini harflere başlama sürecinde neler yapmam gerektiğinin bilincindeydim ve bu yüzden herhangi bir yetersizliğimin olduğunu düşünmüyorum, yeterli oldum.” (Ö12)*

*“Meslekte 7. yılım bu yılla birlikte 3. kere 1. sınıf okutuyorum birinci sınıf konusunda bayağı bir tecrübe kazandım. Birinci sınıfa özellikle hakimim diyebilirim. Okuma yazma öğretimi alanında programa hakimim zaman zaman programı esnetebiliyorum, esneklik yapma durumu oluyor. Genel olarak kendimi iyi yeterli görüyorum.” (Ö5)*

*“Genel olarak program konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Zaten üniversitede bu eğitimi gördük ne şekilde öğreteceğimizi falan bu konuda yeterliyim.” (Ö7)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler, ilkokuma-yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri, programdaki güncellemeleri takip ettiklerini ve bu hususta daha çok; internet üzerinden, öğretmen gruplarının bulunduğu sosyal medya ağlarından, MEB’in internet sitesinden, ilgili makalelerden ve meslektaşlarıyla eğitim üzerine yaptıkları sohbetlerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu hususa ilişkin bir öğretmen lisansüstü eğitiminde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimi sağlayıcı programları (zoom, Skype) takip ettiklerini de dile getirmişlerdir. Aşağıda bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Okuma-yazma ile ilgili alanımdaki yenilikleri gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Özellikle bu süreçte uzaktan eğitim, zoom bunları takip etmeye çalışıyorum. Bu programları kullanmaya çalışıyorum.” (Ö5)*

*“Ben yüksek lisansımı yaklaşık 2 yıl önce Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde yaptım. Buradan da mezun olduktan sonra bilgilerimizi tekrar yenileme imkânımız da oldu yani tekrar üniversite ortamını görebilmek ilkokuma-yazma öğretimi adına yeni materyalleri tekrardan takip edebilmek güncel eğitim metotlarını yöntemlerini takip etmek adına iyi oldu bizim için. O noktada kendimi yeterli görüyorum. Eğitim programlarını takip ediyorum güncel olarak hala eski hocalarımızı takip ediyoruz onların makalelerini okuyoruz. Bu noktada kendimi yeterli görüyorum.” (Ö9)*

*“Alanımda ilkokuma-yazma ile ilgili güncellemeleri yenilikleri takip etme konusunda şöyle söyleyebilirim: Çevre köylerdeki öğretmenlerle aynı servisi kullanıyoruz internet aracılığıyla, hem de onlar aracılığıyla konuşuyoruz, sohbet ediyoruz. O arada güncellemeleri de takip etmeye çalışıyoruz ama genellikle sosyal medya aracılığıyla, bakanlığın sitesinden gündemi takip etmeye çalışıyoruz” (Ö15)*

Araştırmaya dahil olan bazı öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere hâkim olduklarını, yapılandırmacı anlayışla aldıkları eğitimin bu hususta yeterli olduğunu ve kendilerini oldukça yeterli gördüklerini ifade ederken, bazı öğretmenler bu yöntem ve teknikleri teorik olarak bildiklerini fakat zaman zaman öğrencilerin bireysel farklılıklardan dolayı uygulamada güçlük yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı dikkat çeken öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Şöyle başlayayım biz yapılandırmacı yaklaşımla eğitim öğretim yöntem ve tekniklerini gördüğümüz için bu konularda yetersiz olduğumu düşünmüyorum. Meslektaşlarımla kendimi kıyasladığımda yani sürekli konuşuyoruz, iletişim halindeyiz. Ben bu yöntem ve teknikler konusunda kendimi çok yeterli buluyorum.” (Ö8)*

*“Akademik anlamda açıkçası öğretim yöntem ve teknikleri olsun, çocukların gelişim psikolojisi, eğitim psikolojisi bu alanlarda konuya vakıfım için akademik kısmını biliyorum. Bunu çocuğa uygulama kısmında ister istemez bazen yetersiz kalabiliyoruz.” (Ö10)*

*“Genel olarak programı uygulamada, yöntem ve tekniklerde kendimi yeterli görüyorum.” (Ö16)*

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler kırsalda somut öğrenmeyi gerçekleştirmek için materyalin öneminden bahsederek; materyal hazırlama ve yaratıcılık konusunda yetenekli olduklarını, bu konuda internetten araştırma

yaptıklarını, elde olan imkânlarla (fon kartonları, el işi kağıtları vb.) materyal tasarladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Kırsal kesimde çocukların hazırbulunuşluk düzeyi biraz düşük, özellikle materyal hazırlama konusunda kendimi yeterli buluyorum. Zaten ilkokul birinci sınıf seviyesi materyal olmadan öğrenemiyor görmesi, dokunması gereken materyaller olmadan çocuklar yeterli hızda öğrenemiyor. Materyal konusunda veya diğer konularda kendimi yeterli buluyorum.” (Ö3)*

*“...ayrıca teknoloji, materyal konusunda çok yaratıcıyım. Bu konularda çok iyiyimdir. Sınıfım merkezi okullardan çok çok iyidir. Hem materyal anlamında, hem öğrenci düzeyi anlamında.” (Ö8)*

*“Materyal tasarlayabiliyorum gerek internetten olsun gerek kendi katkılarım ile fon kartonları olsun, el işi kağıtları olsun bu tür şeylerle kendi materyallerimi oluşturabiliyorum.” (Ö15)*

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencileri tanıma boyutunda çocukların bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluklarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak, hareket ettiklerini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerden biri; öğrencilerin köyü, ailesi, ağabeyi ve ablasının akademik başarısı ile ilgili bilgilere daha önceki senelerden vakıf olmanın öğrencileri tanıma boyutunda fikir edinmeyi sağladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte mesleğini kendi memleketinde yapan bir öğretmen özellikle kültür ve dil bakımından öğrencileri daha iyi tanıdığını ve anladığını, onların dünyasına daha rahat girilebildiğini vurgulamıştır. Aşağıda bu konuyla ilgili öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Şimdi şöyle öncelikle aynı bölgede ben büyüdüğüm için çocukları tanıma boyutunda hazırbulunuşlukları olsun, bireysel farklılıkları olsun, gelişim özellikleri olsun kendimi onlara daha yakın hissediyorum ve onların yaşadığı süreçleri yaşadığım için çocuklara bu konuda daha yakınım. Onların ne hissettiğini ne düşündüğünü önceden sezip onlarla iletişim kurup bu şekilde onların dünyasına girebiliyorum, onu söyleyeyim. Bu açıdan kendimi yeterli hissediyorum.” (Ö2)*

*“Bizim Okulumuz taşınmalı. Okula çevre köylerden öğrenci geliyor. Öğrencilerin köy ve soy ismine göre, burada 4. yılını ona göre bir fikir oluyor bende. Yılın başında eğitim-öğretime başlarken öğrenciyle hiç karşılaşmasam bile o öğrenci ne kadar öğrenebilir nasıl öğrenebilir hazırbulunuşluğu nedir bende bir şeyler oluşturuyor. Varsa abisinin ablasının okul başarısı annesinden babasından aldığı şeyleri işin içine katarak ona göre bir plan yapıyorsunuz ona göre hareket ediyorsunuz.” (Ö5)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yeterliklerinin yanı sıra yetersizliklerine ilişkin hususlara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri hususlar içerisinde sene başında ilkokuma-yazma öğretim programını uygulama (n=10) hususu öne çıkmaktadır. Öğretmenler bunun yanında öğrencileri tanıma (n=4), materyal geliştirme (n=3), uzaktan eğitim süreçleri (n=2), öğrencilerin kültürel ve dil farklılıkları (n=2), ilkokuma yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme (n=1), farklı yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma (n=1) ve birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi (n=1) konularında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde kırsalda görev yapan öğretmenler okulun açıldığı ilk zamanlarda ilkokuma yazma öğretim programını uygulamada zorlandıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler bu durumu; mesleğin ilk yıllarında olmalarının verdiği tecrübesizlik, heyecan ve öz güven eksikliği, lisans eğitiminin kırsalda ilkokuma-yazma öğretimi için yetersizliği, öğrencilerin bireysel farklılıkları, pandemi nedeni ile okulların kapanıp açılması ve buna bağlı olarak uzaktan eğitim uygulamaları gibi nedenlerden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler bu nedenlerden dolayı dönem başında ilkokuma öğretimi gerçekleştiremeyecekleri yönünde olumsuz düşüncelere kapıldıklarını da ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Bazen sene başında, programı uygulamada, ani kararlar alma konusunda çok yetersiz kalabiliyoruz. Çünkü her öğrenci bir olmuyor. Üniversitede harfin nasıl öğretildiği gösteriliyor, nasıl yapılacağı gösteriliyor ama o çocuğun o anki durumunda, gösterilen o teknikle alabileceği ya da başka bir çocuğun, farklı bir teknikle alabileceği gösterilmiyor.” (Ö1)*

*“Yeni atandım tecrübem yok birinci sınıfta da tecrübem yok. Bir de uzaktan eğitim olduğu için bu konuda çok sıkıntı yaşadım canlı derse giren öğrencilerim ilerlediler bir tık daha ileride oldu, canlı derse giremeyenlere ödevlendirme yaptırды ama aileleri ilgilenmediği için yani onlar sadece yazı yazmış hiçbir zaman okuma yapmamışlar. Yani bir daha okul açıldığında başladığımızda sıfırlanmış gibi oldular. Bu yüzden ilk zamanlarda ben programın biraz gerisinde kaldım.” (Ö7)*

*“Ben ilk kez birinci sınıf okuttuğum için ilkokuma-yazma öğretim programını uygulamada biraz heyecanlıydım açıkçası. Acaba çocukların seviyelerine inebilir miyim diye harfleri öğretirken tabi ki ilk başlarda ister istemez zorlanıyoruz hepimiz, zorlanıyoruz ilk seferde hani ilk deneyimim olduğu için ben de zorlandım.” (Ö10)*

Görüşme yapılan bazı öğretmenler öğrencileri tanıma boyutunda, yetersizliklerinin olduğunu ifade ederek, bu bağlamda ders işleme süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluklarını ve gelişim özelliklerini göz ardı ettiklerini, dile getirmişlerdir. Öğretmenler ders işlerken maalesef bu özellikleri dikkate almadan sınıfın ortalama seviyesine, genel durumuna göre hareket ettiklerini ve programı yetiştirme çabası ile hareket ettiklerini de ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Şöyle söyleyeyim yetersiz bulduğum alanlar ilk zamanlarda çocuklara programa bağlı kalarak bir şeyler vermeye çalıştım. Yetiştirme bitirme çabası bir an önce bu konuları bitirmem lazım telaşı oldu, bihaber olduğum nokta buydu. Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine bakmadan çocuk neyi yapabilir neye ihtiyacı var düşünmeden müfredat ne söylemiş onu yapmam gerekiyor şeklinde. İlk dönem öyle başladım yılın sonuna doğru gördüm ki bu konuda bir şey yapamamışım yetersiz olduğum alan o idi” (Ö4)*

*“Yetersizliklerime gelirse çok farklı bilişsel düzeyde olan öğrencilerim var ve hepsi farklı farklı. Maalesef ki ilgilenemedim hepsiyle, farklı farklı ilgilenemedim, çoğunluk nasıl seviyede ise o seviyede ilerlemeyi doğru bulmasam da bu şekilde ilerledi. O yüzden farklı bilişsel yapıda olan çocukların öğrenmelerine farklı farklı katkıda bulunamadığımı düşünüyorum bu konuda benim yetersizliğimden kaynaklı bireysel farklılıklarını biraz göz ardı ettim.” (Ö12)*

*“Birinci sınıftır bir şeyler anlatırken çocuğa görelilik çok önemli, çocuğun seviyesine inmek çok önemli bunda bazen sıkıntılar yaşıyorum.” (Ö16)*

Öğretmenlerin bir kısmı materyal hazırlama konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları materyal geliştirme konusundaki eksikliklerini, kırsal şartlarda imkanların yetersizliğinden kaynaklı olduğunu belirtirken, bir diğer öğretmen ise bu hususta yeteneğin çok önemli olduğunu ve kendisinin materyal geliştirme hazırlama konusunda yeteneksiz olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öne çıkan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Öncelikle yetersiz olduğum konudan başlayayım, zorlandığım, materyal konusunda sıkıntı yaşıyorum. Materyal geliştirme ve materyale yönelik ders programlama konusunda elimizin altında her şeyi bulamıyoruz. Merkezde olduğumuzda okulun fiziki imkânlarından tutun da bir şeylere ulaşma imkânınız daha çoktur. Burada köyde bunun sıkıntısını çekiyoruz.” (Ö5)*

*“Materyal hazırlamada biraz yetersiz olduğumu düşünüyorum. Bu durumun biraz da yetenek ile alakalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı salgın hastalık nedeni ile; okulların zaman zaman kapanması açılması buna bağlı uzaktan eğitime geçilmesi ile yapılan canlı derslere katılan ve katılmayan öğrenciler arasında oluşan seviye farklılıkları nedeni ile ilkokuma-yazma öğretimi yaparken zorlandıklarını, programı tam anlamıyla uygulayamadıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca bu konu ile ilgili yaşanan yetersizliklerin, kırsal şartlarda internet ve teknolojik imkanların eksikliğinden, ailelerin bilgisizliğinden ve ilgisizliğinden kaynaklandığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda öne çıkan bir öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir:

*“Pandemi den dolayı okulun sürekli açılıp kapanmasından dolayı biraz programı oturtmada zorlandım. Okulun açılıp kapanmasından dolayı çocuklar canlı derslere kırsaldaki imkansızlıklardan giremiyor onunla ilgili bir problem yaşadık. Onun dışında bir sıkıntı yaşamadım.” (Ö13)*

Öğretmenlerin yetersiz kaldıkları bir diğer konu da öğrencilerin kültürel özellikleri ve anadilleri üzerine olmuştur. Öğretmenler özellikle ilk zamanlarda öğrencilerin kültürel özelliklerini ve anadillerini dikkate almadan ders işlerken, örnekler verirken, atasözü ve deyimleri kullanırken anlaşılmadıklarını belirterek, çocuklarla iletişim kurarken çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenler; farklı bir kültürden geldiklerini, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu, kendilerinin Kürtçe bilmediğini, ailelerin çocuklarıyla iletişimde Türkçeyi fazla kullanmadıklarını, ders kitaplarında yer alan bazı okuma metinlerinde farklı yöresel ağızların kullanıldığını vurgulamaktadırlar. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Özellikle bu yörenin çocukları Türkçe biliyorlar ama yeteri kadar değil. Mesela Türkçe deyim konusunda atasözü konusunda kullandığımız zaman çocuk tamamen somut düşünüyor ve karşılık veremiyor. Bazen metinlerde ege şivesinde bir konuyla karşılaşabiliyorsunuz o zaman bakakalıyorsunuz çocuklar da bu konuda çok zorlanıyor. İlk zamanlar benim eksikim şuydu kendi kültürünüzden bir şeyleri yapın yazın getirin demek yerine direkt müfredat ne istiyorsa onu yerine getirmelerini istemek oldu o konularda yetersiz kaldım.” (Ö4)*

*“Görev yaptığım yer benim kendi doğduğum büyüdüğüm yere biraz uzak olduğu için burada konuşulan dil Kürtçe, onlara Türkçe olan bir şeyi anlatmada biraz zorluk*

*çekiyorum, bilmediğim için. Genelde ana dilleri Kürtçe konuşulan dil Kürtçe. Biz aileleri sürekli uyardığımız halde söylüyoruz çocuklarla Türkçe de konuşun bu çocukların akademik kariyeri için çok önemli ama başarılı olamıyoruz.” (Ö16)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmen yetersizliklerine yönelik görüş bildiren bir öğretmen okuma-yazma öğretimine çok yoğunlaştığı için alandaki yenilikleri ve gelişmeleri takip edemediğini, başka bir öğretmen de yeni yöntem ve teknikleri uygulayamadığını ve ayrıca ölçme ve değerlendirme araçları hususunda yetersiz olduğunu, diğer bir öğretmen ise birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma-yazma öğretiminde zorlandığını dile getirmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı dikkat çeken öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Yetersiz olduğum bu aralar alanımla okuma yazma ile ilgili yeni gelişmeleri takip edemedim daha çok harfleri öğretmek yetiştirme çabasıdaydım.” (Ö7)*

*“Yetersiz olduğum kısım sadece yeni yöntem ve teknikler ve değerlendirmelerde bazen sıkıntı yaşıyorum. Çocukları değerlendirirken normalde ders içerisinde değerlendirme yapıyorum. Süreç içerisinde muhakkak her öğrencinin neyi kavrayıp neyi kavramadığı hakkında konuşuyorum ama evrak boyutunda resmi boyutta bizden her dersten ölçüt değerlendirme formu isteniyor o konularda kendimi yeteneksiz ve başarısız buluyorum.” (Ö8)*

*“Birleştirilmiş sınıftayım elimden geleni yapıyorum ilgi grubu seviye grubu bunları göz önünde bulunduruyorum ama hani bazen nasıl diyeyim ilkokuma-yazma öğretiminde bir desteğe ihtiyaç duyuyor insan 1,2,3 ve 4 değil de 1 ve 2'ler olsa sadece birleştirilmiş sınıf daha iyi olurdu. Mevcut durumda zorlanıyorum.” (Ö15)*

Öğretmenlerin öz yeterlikleri teması altında öğretmen görüşleri “lisans eğitiminin yeterliği” alt tema olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait açıklamalara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlere “Lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldığınız eğitimin yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=12) lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi kırsalda yetersiz görürken, öğretmenlerden sadece dördü lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli görmüştür.

Öğretmenler lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimin yetersizliğini sırasıyla; karşılaşılan durum ile verilen eğitim arasındaki farklılık (n=11), uygulamadan çok teoriye yönelik eğitim (n=5), ilkokuma-yazma öğretimi üzerine verilen eğitimin güncel olmaması (n=1), öğretim elemanından

kaynaklı bilgi ve deneyim eksikliği (n=1) konularından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.

Yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin kırsalda lisans eğitimini yetersiz gören öğretmenlerin tamamına yakını, lisansta verilen eğitimin göreve başladıktan sonra ihtiyaçlarını karşılamadığını, karşılaştıkları durumlarla aldıkları eğitim arasında farkların çok fazla olduğunu ve tutarsızlıkların yaşandığını ifade ederek; lisans eğitimlerinin daha çok merkezi okullara, avantajlı çocuklara ve en iyi şartlara göre verildiğini, öğretmen adaylarının kırsal şartlarda görev yapma durumlarının göz ardı edildiğini, ilkokuma-yazma öğretiminde bir çok şeyi göreve başladıktan sonra tecrübe ederek öğrendiklerini belirtmektedirler. Aşağıda bu konuyla ilgili öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Üniversitelerde verilen eğitim herhalde Ankara'daki Çankaya'daki okullara göre verilen eğitime göre ayarlanmış. Öğretmenleri o konuda yetiştirme konusunda yeterli değil. Köydeki öğrenci ile şehir merkezindeki öğrenci ve ihtiyaçları farklı oluyor, değişik oluyor, imkanlar daha çok kısıtlı oluyor.” (Ö1)*

*“Ben lisans eğitimini açıkçası tam yeterli olduğunu düşünmüyorum. Açıkçası lisans eğitiminde gördüğümüz anlatılan, öğretilen şeylerle karşılaştığımız durumlar çok farklı idi, açıkçası özetleyecek olursam; öğretmenlik yaşayarak öğrenilen çocukların içerisinde tecrübe edilen bir durumdur. Lisans eğitimi bu durumda tam yeterlidir diyemem, yetersizdir diyebilirim açıkçası.” (Ö2)*

*“Üniversitelerin bu eğitimi ciddi bir şekilde değiştirmesi geliştirmesi gerekiyor. Çünkü verdikleri eğitim hakikaten çok yetersiz kalıyor alakası yok derecede yetersiz diyebilirim. Ne yazık ki öğretmenliği biz sınıfta öğrendik. Özellikle üniversiteden sonra bir köye atandığımız da aldığımız eğitimle orada gördüğümüz şeyler yaptığımız öğretmenlikle arasında dünya kadar farklar var çok yetersiz.” (Ö3)*

Lisans eğitiminin kırsalda ilkokuma-yazma öğretimi üzerine yetersizliğine dair görüş bildiren öğretmenlerden bazıları, lisans eğitimindeki problemlerin uygulama süreçlerindeki eksikliklerden kaynaklandığını buna bağlı olarak eğitimin daha çok teorik olarak ilerlediğini belirterek; zaten sınırlı olan uygulamaların da büyük bir kısmının avantajlı çocukların yer aldığı imkanların iyi olduğu merkezi okullara göre planlanması ve yapılmasını, uygulamalarda kırsal şartların ihmal edilmesini, birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamalarının olmamasını ve dezavantajlı çocukların ihmal edilmesini, uygulama ve staj

eğitimlerine ayrılan sürenin yetersizliğini eleştirmişlerdir. Bu hususla ilgili aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Lisans eğitiminin gerçek manada işin içine girdiğimizde çok farklı olduğunu gördük. Bizi sözde köy okullarına staja gönderiyorlardı fakat okul köy okulu şeklinde değildi. Soba yok, kaloriferli, imkanları çok iyi okullara gönderdiler. Uygulamalarda hiçbir zaman birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmedik. Bir konu belirledik ders için bir sürü materyal hazırladık ve çok masraf ediyorduk fakat köye geldiğimizde çok farklı şeylerle karşılaştık. Şöyle söyleyeyim kısacası öğretmenliği üniversitede değil de sınıfta köyde yaşayarak öğrendik, hiç de üniversitenin verdiği eğitim gibi olmadığını meslekte öğrendik okulda gördük.” (Ö4)*

*“Yeterli bulmuyorum, dört yıl boyunca kesinlikle biz teorik öğrendik, ezberdi çoğu öğrendiğimiz şey. Sadece üç dönem dördüncü sınıf ve üçüncü sınıfın son döneminde uygulamalı eğitimlerimiz oldu. Onda da zaten çok az biz ders anlatıyorduk, geri kalan zamanlarda genellikle gözlem yapıyorduk, diğer öğretmenlerin neler yaptığına dair. O yüzden ben dört yıl boyunca pek bir şey öğrenebildiğimi düşünmüyorum. Açıkçası yani ne öğrendiysem okul sürecinde atandıktan sonra alanımda öğrendim mesleği yaparken yaşayarak öğrendim.” (Ö12)*

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerden biri aldığı lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretime yönelik güncel yöntemlerin anlatılmadığını belirterek, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi hususunda lisans sürecinde pek fazla eğitim alamadığını hocaların eski cümle yöntemi ile okuma yazma öğretime daha çok zaman ayırdığını dile getirmiştir. Ayrıca bu hususta yaşadığı yetersizliği lisansüstü eğitimde giderdiğini de belirtmiştir. Lisans eğitiminin yetersizliği ile ilgili, bir başka öğretmen ise lisansta ilkokuma-yazma öğretim derslerini sunum tarzında daha çok öğrenciler olarak kendilerinin anlattıklarını ifade ederek, bu bağlamda akademisyenin bilgi ve deneyimlerini yeterince aktarmadığını dile getirmiştir. Bununla birlikte bu eksikliğini staj süreçlerinde telafi ettiğini de belirtmiştir. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Yetersiz görüyorum şöyle ki biz üniversitedeyken eğitim alırken ses temelli eğitim daha yeni yeni başlamıştı ve üniversitedeki hocalarımız bu konuda kendini ya geliştirmemişti ya da geçmişe biraz daha fazla bağlılardı. Yani biz hala cümle temelli ses öğretimini yapıyorduk. Eskiden ezber zihniyete dayalı eğitim öğretim yöntemlerini hocalarımız öğretiyordu. Tam o geçiş dönemine denk geldiğim için biraz onun sıkıntısını yaşadım. Bunu da uzaktan eğitim ile yaptığım yüksek lisansta atmaya çalıştım diyebilirim.” (Ö9)*

*“İlk okuma eğitimi bizde bu şekilde oluyordu dersi biz anlatıyorduk harf öğretimi diyelim hoca her birimize bir harf veriyordu biz hazırlık yapıp o şekilde sınıfa gelip sunumumuzu yapıyorduk. Hoca da değerlendiriyordu şu eksiğiniz var şurada iyisiniz diye. Yalnız şurada eksiklik görüyorum hocamız kendi deneyimlerini daha fazla anlatabilirdi, derste biraz daha müdahil olabilirdi, bizim üzerimizden değil de biraz daha kendisi ön planda olabilirdi. O konuda eksiklik görüyorum lisans eğitimini yeterli buluyor muyum? daha çok stajlar etkili oldu, lisans öğretiminden ziyade gördüğümüz stajlar etkili oldu açıkçası.” (Ö14)*

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli gören öğretmenler (n=4) bu durumun nedenlerini; uygulama eğitiminin kırsal şartlara benzer bir yerde yapılması (n=1), akademisyenlerin ilgi ve öz verileri (n=1), derslerin uygulamalı ve etkileşimli olması (n=1), kırsala göre zorlayıcı bir durumla karşılaşılması (n=1) şeklinde belirtmektedirler. Bu konulara yönelik öne çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin lisans eğitiminin kırsalda yeterli olduğunu ifade eden öğretmenlerden biri; lisansta aldığı uygulama eğitimini şu anda görev yaptığı kırsala benzer bir mahallede gerçekleştirdiğini ifade ederek kendisini bu hususta şanslı hissettiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretim derslerine giren akademisyenin ilgi ve özverisinden dolayı lisansta aldığı eğitimi yeterli bulmuştur. Başka bir öğretmen ise görev yaptığı yerin kırsala göre iyi durumda olduğunu herhangi olumsuz bir durumla karşılaşmadığını özellikle bulunduğu yere göre kırsalda genellikle Kürtçe konuşulmasına rağmen kendisinin bu durumla karşılaşmamasının da etkileri ile lisans eğitiminin yeterli ve faydalı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaya katılan diğer bir öğretmende lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimi derslerinde öğrenciler olarak aktif olduklarını, sürekli etkileşim halinde olduklarını, derslere araştırarak hazırlanarak geldiklerini ve farklı etkinlikler yaptıklarını dile getirerek bu bağlamda lisans eğitimini kırsalda yeterli görmüştür. Aşağıda bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“İyi bir eğitim aldığımı söyleyebilirim bu konuda, özellikle benzer bir kırsal mahallede ve ilkokuma yazma dersi için gözlemlene sürecim oldu eğitim sürecinde. O yüzden kendimi şanslı hissediyorum. Lisans eğitimini yeterli buluyorum açıkçası.” (Ö6)*

*“Ben lisans eğitimini ilkokuma-yazma öğretimi konusunda yeterli buluyorum. Hocalarım da bu konu üzerinde çok durdular. Yani ben yeterli buluyorum lisans eğitimini.” (Ö7)*

*“Lisans eğitiminde biz zaten öğretim derslerini aldık bunları uygularken hiç sıkıntı yaşamadık. Ben hep kırsalda çalıştım ama hani genelde benim çalıştığım bölgede kırsalda çocuklar Türkçe konuştukları için Türkçe bilmeyen öğrenciler ile fazla karşılaşmadım. Genelde bizim bölgemizdeki kırsalda çocuklar Kürtçe konuşurlar bu şekilde okula geldikleri zaman zorlanırlar, benim çalıştığım kırsal bölgede bu durumla çok karşılaşmadım ama üniversitede öğrendiklerimizi uygulama konusunda sıkıntı yaşamadım, faydalarının çok olduğunu düşünüyorum.” (Ö8)*

*“Türkçe öğretimi dersinde olsun ilk okuma yazma dersinde olsun biz sürekli sınıfta aktiflik öğretmen bize sınıfta bir görev verirdi hazırlıklarımızı yapardık o zamanlar el yazısı vardı el yazısı ile ilgili materyaller hazırlardık etkinlikler yapardık araştırarak öğrenirdik bu konuda lisans eğitimini yeterli buluyorum.” (Ö10)*

## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 4

### *Sınıf Öğretmenlerinin İllkokuma-Yazma Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*

| Maddeler                                                                                                                                                                                | Kesinlikle Katılmıyorum |     | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |      | Ort. | SS   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|------|------|
|                                                                                                                                                                                         | f                       | %   | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                      | %    |      |      |
| 11.İllkokuma-Yazma Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.                                                                                       | 8                       | 3.7 | 29           | 13.5 | 54         | 25.1 | 101         | 47.0 | 23                     | 10.7 | 3.47 | .98  |
| 12. İllkokuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir.                                                                 | 8                       | 3.7 | 15           | 7.0  | 43         | 20.0 | 110         | 51.2 | 39                     | 18.1 | 3.73 | .96  |
| 13. Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.                                                                                                     | 20                      | 9.3 | 43           | 20.0 | 55         | 25.6 | 83          | 38.6 | 14                     | 6.5  | 3.13 | 1.09 |
| 14. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.                                                                                  | 3                       | 1.4 | 30           | 14.0 | 57         | 26.5 | 113         | 52.6 | 12                     | 5.6  | 3.47 | .85  |
| 15. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.                                                                                  | 4                       | 1.9 | 24           | 11.2 | 55         | 25.6 | 118         | 54.9 | 14                     | 6.5  | 3.53 | .84  |
| 16. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur                                                                  | 5                       | 2.3 | 26           | 12.1 | 44         | 20.5 | 128         | 59.5 | 12                     | 5.6  | 3.54 | .86  |
| 17. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.                                                                                         | 3                       | 1.4 | 16           | 7.4  | 38         | 17.7 | 138         | 64.2 | 20                     | 9.3  | 3.73 | .78  |
| 18. Programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları (gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder. | 7                       | 3.3 | 25           | 11.6 | 55         | 25.6 | 109         | 50.7 | 19                     | 8.8  | 3.50 | .92  |

Tabloda görüldüğü üzere “İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.” ifadesini öğretmenlerin %3.7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %13.5’i “Katılmıyorum”, %25.1’i “Kararsızım”, %47’si “Katılıyorum”, %10.7’si “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye 3.47 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı kapsamında madde 12’de bulunan “İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedeflerini gerçekleştirmede ses temelli cümle yöntemi uygun bir yöntemdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %3.7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %7’si “Katılmıyorum”, %20’si “Kararsızım”, %51.2’si “Katılıyorum” ve %18.1’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 3.73$ ) söz konusu görüşe yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının 13. Maddesi olan “Programda sesleri ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin %9.3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %20’si “Katılmıyorum”, %25.6’sı “Kararsızım”, %38.6’sı “Katılıyorum” ve %6.5’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 3.13 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur” ifadesi ile ilgili öğretmenlerin %1.4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14’ü “Katılmıyorum”, %26.5’i “Kararsızım”, %52.6’sı “Katılıyorum” ve %5.6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise 3.47 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı kapsamında “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur” ifadesine yönelik öğretmenlerin %1.9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %11.2’si “Katılmıyorum”, %25.6’sı “Kararsızım”, %54.9’u “Katılıyorum” ve %6.5’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 3.53 aritmetik ortalama değeri ile maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor gelişimine uygundur” ifadesine yönelik öğretmenlerin %2.3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12.1’i “Katılmıyorum”, %20.5’i “Kararsızım”, %59.5’i “Katılıyorum” ve %5.6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.54$ ) bu maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

17. maddede bulunan “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %1.4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %7.4’ü “Katılmıyorum”, %17.7’si “Kararsızım”, %64.2’si “Katılıyorum” ve %9.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. 3.73 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı kapsamında madde 18’de bulunan “Programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçları amacına hizmet eder.” ifadesine yönelik kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin %3.3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %11.6’sı “Katılmıyorum”, %25.6’sı “Kararsızım”, %50.7’si “Katılıyorum” ve %8.8’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin bu maddeye 3.50 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 5’teki analiz sonuçları incelendiğinde, madde 13’de bulunan “Programda sesleri ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri ( $\bar{X} = 3.13$ ) anlaşılmaktadır. Bu madde dışında kalan diğer maddelere ise öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma programına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde öğretim programı hakkında sırasıyla; ilkokuma-yazma öğretim programında yer alan ses temelli cümle yöntemi (n=10), programda yapılan düzenlemeler (n=4), Türkçe (ilkokuma-yazma) programının genel özellikleri (n=4) konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma-yazma (1.sınıf Türkçe) öğretim programında yer alan ses temelli cümle yöntemi ile ilgili olumlu görüş bildirerek; ses temelli cümle yönteminin ezberden uzak olduğunu, yapılandırarak okumayı sağladığını, insan doğasına ve mantığa daha uygun olduğunu, bu yöntemle çocukların ilkokuma-yazmayı daha kolay/hızlı öğrendiğini ifade etmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler ilk grup seslerin öğretiminden sonra genel olarak sesleri, heceleri birleştirerek okuma mantığının öğrenciler tarafından hemen öğrenildiğini ve kısa sürede okumaya geçildiğini ifade ederek, bu yöntemin uzaktan eğitimde bile başarılı olduğu dile getirilmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Ses temelli cümle yöntemi daha uygun, çocukların okuma hızına, okuma seviyesine daha uygun. Çocuklar daha hızlı öğreniyor ve daha kalıcı oluyor. Halbuki cümle temelli yöntem biraz daha zor oluyordu. Çocuklar için bu yöntem daha iyi.” (Ö3)*

*“Programdaki ses temelli cümle yöntemi ile eğitim çok doğru bir şekilde işliyor. Şu anda yapılan uzaktan eğitimle bile hemen hemen canlı derslere katılan tüm öğrencilerim okuma yazma öğrendi bunun faydasını gördüm.” (Ö8)*

*“Şöyle söyleyeyim ben ses temelli cümle yöntemini seviyorum açıkçası çocuklar bilgiyi yapılandırarak, anlayarak, kavrayarak, neyi okuduğunu anlayarak okumayı öğreniyorlar. Önceden ezber bir zihniyet vardı yani çocuk seslendirme yapıyordu okuma yapmıyordu şimdi bu yöntemle birleştirme yöntemi ile biraz daha çocuklar ne okuduğunu biliyor anlayarak okuyor.” (Ö9)*

*“Şu an ses temelli cümle yöntemi ile öğretiyoruz çocuklara seslerden başlayıp öğretiyoruz çocuklar bu süreçte daha çabuk öğreniyorlar. 2 aylık bir sürede bile öğrenebiliyor hatta bir ayda bile çocuklara okuma yazma öğreten öğretmenlerimiz oluyormuş.” (Ö10)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı ilkokuma-yazma (1.sınıf Türkçe) öğretim programının sağlıklı yürütülmesi adına yapılan düzenleme ve değişimleri yerinde ve faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenler özellikle programda daha önce yer alan bitişik eğik yazı sivilinden vazgeçilip dik temel harflerle yazma siviline geçilmesini olumlu karşılamışlar; daha hızlı yazmayı öğrenme, okuma yazma faaliyetlerini severek yapma, önem verme, motivasyonu daha iyi sağlama adına faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsalda bu değişimin çok daha faydalı olduğunu dile getirerek; aile ilgisizliğinden de kaynaklı çocuklarda bitişik eğik yazıda yazı ve defter düzeninin pek olmadığını belirtmişlerdir. Diğer bir öğretmen ise ilkokula başlama yaşının 60 aydan 72 aya

çıkartılması şeklindeki düzenlemenin de programa olumlu yansıdığını belirtmiştir. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Birinci sınıf olarak daha önce 60 aylık çocukların birinci sınıfa başlaması durumu vardı, daha sonra bu yanıltan geri dönüldü. O dönemde çok zorlanıyorduk yetersiz ve eksikti. Ama şu anda daha olumlu şeyler yapıldığı görülüyor, program şu anda 1. sınıfa daha uygun yaş grubuna hitap ediyor.” (Ö3)*

*“Programdaki ses temelli cümle yönteminde eğik yazıdan düz yazıya geçilmesini olumlu karşıyorum. Özellikle kırsal bölgede yazı ve düzen çok sıkıntılı oluyor. Merkezi okullara göre ailenin ilgi alakası eksik oluyor. Kırsalda ben bu değişimi olumlu görüyorum eğik yazıdan düz yazıya geçme anlamında.” (Ö5)*

*“Bu yöntemde önceden şey vardı güzel el yazısı vardı o bizim için çok sıkıntılı bir süreçti. Dik temel yazıya geçtikten sonra daha hızlı yazmayı öğrenen, okuma yazmaya önem veren, severek yapan, motivasyonu daha iyi sağlayan çocuklar oldu; mesela ben ilk 1. sınıf okuttuğumda el yazısı ile okuttum; çocuk yazamıyor morali bozuluyordu, sıkıntılar yaşıyordu ama şimdi dik temel yazıda biraz daha çocukları motive görüyoruz, yapabiliyorum yazabiliyorum, başarıyorum motivasyonu hissediyoruz. Burada çocuklara olumlu etkisi oluyor.” (Ö9)*

Görüşmeye dahil olan bazı öğretmenler programla ilgili görüşlerini bildirirken Türkçe (ilkokuma-yazma) programını genel anlamda olumlu bulduklarını ifade ederek; programın genel yapısı itibariyle öğrenci merkezli olarak hazırlanması, çocukların öğrenmelerine uygun olması, esneklik özelliğinin olması ve amacına hizmet etmesi bakımından iyi olduğunu belirtmektedirler. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Türkçe programı genel özellikleri olarak aslında gayet iyi. Öğrencilerin bu yeterliliği kazanması için gerçekten çok iyi şekilde hazırlanmış.” (Ö6)*

*“Öğrenciye göre esnek bir şekilde düzenleyebiliyoruz programı, bu yönden genel olarak faydalı oluyor.” (Ö8)*

*“Şu anki program 2006'dan beri uygulanan program. Genel anlamda özellik olarak biraz daha çocukların öğrenebileceği, çocuklara göre, çocukların aktif olabileceği bir program olduğu için çocuklar daha aktifler daha çabuk öğrenebiliyorlar çünkü çocuklar bire bir sürecin içindeler bu yönlerini faydalı buluyorum.” (Ö10)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilkokuma-yazma programına yönelik sırasıyla; ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları (n=9), programdaki kazanımlar (n=8), programın kırsal yaşama uygunluğu (n=5) ile program ve yöntemin devamlılığı (n=1) konularında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma-yazma öğretim programında yer alan ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarından bahsetmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin bu yöntemle okuma yaparken sese ve birleştirmeye daha çok odaklandıklarını bu yüzden anlamı kaçırabildiklerini dile getirerek; özellikle Türkçe konuşma ve anlama becerilerinin zayıf olduğu kırsalda ses temelli cümle yönteminin bu konudaki yetersizliğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bazı öğretmenler kırsalda cümle yönteminin daha uygun olacağını belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, ebeveynlerin cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmeleri nedeniyle ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Ailelerin sesleri çocuklara alfabadeki okunuşu gibi öğretmeye çalışmalarından kaynaklı yanlış öğrenmelere sebep olduklarını belirtilmiştir. Ayrıca başka bir öğretmen bu yöntem ile okuma-yazma öğretiminin fazla vakit aldığını ve uğraştırdığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin bir kısmı bu yöntemle okuma-yazma öğretilirken daha sonraki konularda yer alan alfabe öğretimine geçildiğinde ses ve harf karmaşasının yaşandığını, çocukların harfleri ilk ses öğretimindeki gibi okumaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Bir başka öğretmen de bu hususta ses temelli cümle yönteminin birleştirme, parçadan bütüne gitme özelliklerinden dolayı bütünü görememe veya geç görme nedenlerine bağlı olarak okuma güçlüğü oluşturduğunu ve okuma hızını düşürdüğünü dile getirmiştir. Aşağıda bu konu ile ilgili bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Programla ilgili ses temelli cümle yöntemi bana göre kırsalda fazla uygun değil. Ben kendi çocukluğumda öğrendiğim sisteme göre cümle temelli yöntemi daha uygun buluyorum.” (Ö1)*

*“Programa yönelik ses temelli cümle yöntemi ile ilgili bir eleştiri mi diyeyim, artık programın sıkıntısı mı diyeyim biraz vakit alıyor. Yani diğer yöntemlere göre biraz daha uzun süreçli, fazla uğraş gerektiriyor.” (Ö9)*

*“Programda ses temelli cümle yöntemini ben çok beğenmiyorum açıkçası. Çünkü çocuk akıcı okumaya geldiğinde hece olarak kelime olarak değil harf harf okumaya çalışıyor; en basitinden bir kelimeyi harf harf okuyor sonra onu birleştiremiyor, birleştirdiğinde bile onu birleştirmeye odaklandığı için cümlelerin anlamını anlamıyor, metnin anlamını kaçıracak ve metinle ilgili soruları cevaplayamıyor. O yüzden özellikle kırsalda ses temelli değil de bizim zamanımızdaki fiş yöntemi, cümle temelli, olsa hem bütün olarak görebilirler hem ileride daha çok hızlı okuma yapabilirler diye düşünüyorum.” (Ö11)*

*“Biz programda ses temelli bir şekilde eğitim veriyoruz. Ondan öncekiler ile hiç ders işlemediğim için kıyaslama yapamayacağım açıkçası. Fakat bu şekilde de mesela “Z” sesi diyelim “Ze” diyor bazı öğrenciler, diyorum ki “Z” diyeceksin söylerken yanına e koymayacaksınız, yine de sesleri alfabedeki gibi seslendiriyorlar. Okurken zorlanmalar oluyor açıkçası; okurken Zeynep diyecek seslere odaklanıyor tek tek Z- E- Y- N- E- P şeklinde, tabi her öğrenci de olmuyor, bazı öğrenciler de oluyor. Bu konularda bu yöntemin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö13)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilkokuma-yazma programında yer alan kazanımlar ile ilgili olumsuz görüş bildirirken; kazanımların kırsala uygun olmadığını nicelik olarak yoğun olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini, nitelik olarak da kırsalda bulunan çocukların seviyelerinin üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu konuda kazanımların Türkiye’deki en iyi şartlara göre belirlendiğini, kırsaldaki imkansızlıklar nedeni ile bu kazanımların tamamına ulaşamadıklarını ifade ederek, kazanımların kırsala uygun belirlenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı köyde öğrencilerin okul öncesi eğitim almama durumlarından kaynaklı olarak hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu, kırsalda okuma-yazmaya geçmek için daha çok zaman gerektiğini ve bu nedenle kazanımların tümüne ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu hususta dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Açıkçası programdaki hedefler uygun fakat kırsal kesimde imkanların yetersizliği nedeniyle hedeflere ulaşmak çok zor oluyor. Bu durumda sanki hedefler Türkiye’deki en güzel en iyi bölgelere göre yapılmış. Hedeflerin biraz daha bölgelere uygun olarak belirlenmesi gerekiyor. Hedeflere ulaşmak oldukça zor. Hedeflere ulaşma sayısı yüzdelik olarak çok az olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)*

*“Programdaki kazanımların çok çok yoğun olduğunu hissediyorum, belki de kırsalda öğretmenlik yaptığım için zorlanıyorumdur. Çünkü çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri ne yazık ki köyde olmuyor, anasınıfına gitmiyorlar. O yüzden biz bütün kazanımlara bire bir ulaşamıyoruz. Bütün derslerde bu böyle o yüzden açıkçası kazanımlar bana biraz yoğun geliyor.” (Ö10)*

*“Bence birinci yıl sadece okuma yazma olmalı. İşte zıt anlamlılar eş anlamlılar ile ilgili kazanımlar var onlar çok zor çünkü çocuk daha doğru dürüst okuyamazken o konuları anlatıyor olmak çok zor.” (Ö11)*

*“Programda çok fazla kazanım var. Türkçede bu kazanımların bazılarını yetiştiremiyoruz. Hedefim çoğunlukla çocukları okuma yazmaya geçirmek, çoğunu göz ardı etmiş olabilirim diye düşünüyorum. Birinci sınıf kazanımları yoğun olduğunu*

*düşünüyorum, kazanımların %50 sini yapıyorsam maalesef yüzde ellisini yapamıyorum” (Ö12)*

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler ilgili programın genel olarak kırsala uygun olmadığını ifade ederek; daha çok merkezdeki çocuklar düşünülerek hazırlandığını, köy ve kırsalda yaşanan olumsuzlukların, dil ile ilgili problemlerin ve imkansızlıkların göz ardı edildiğini vurgulayarak; programın kırsaldaki gerçek hayattan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu hususta programın merkez ve kırsal ayrımı yapılarak, kırsala uygun düzenlenmesini, sadeleştirilmesini ve daha fazla etkinlikler, örnekler ve alıştırmalar sunarak somut hale getirilmesini de dile getirmişlerdir. Aşağıda bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Program daha çok gerçek hayata kırsaldaki yaşama uyarlanması lazım. Sanki bir özel okulda çocuğa öğretiyoruz, çocuğun sanki evinde özel öğretmeni varmış gibi bir program var, bana öyle geliyor. Konular basit örneklerle geçirilmeye çalışılıyor. Program bana göre örnekler olarak zenginleştirilmesi lazım. Pratik olarak sıkıntı yok fakat bunu çocukların kafasında şekillendirecek, somutlaştıracak, derinlemesine verecek şekilde etkinliklere, örneklerle zengin bir şekilde yer verilmesi lazım. Aksi halde soyut bir şekilde havada kalıyor. Bana göre ilkokuma yazma öğretimi için ilk okuma yazma programı bu konuda biraz yetersiz.” (Ö1)*

*“1. sınıf Türkçe programı şöyle ki program biraz daha sadeleştirilse güzel olurdu, daha iyi olurdu veya bu ayrım yapılabilir kırsal kesimdeki öğrenci ile merkezdeki öğrenci farklı tutulabilirdi. Burada hani birleştirilmiş sınıflar var şartlar eşit değil. Merkezde staj yapmışım kırsalda burada biraz daha farklı çocuk; hani dil olarak, Türkçe bilmiyor haliyle Türkçe bilmediği için Türkçeyi de anlayamıyor böyle bir sıkıntı var. Program biraz daha sadeleştirilebilir.” (Ö15)*

Bir öğretmen ilkokuma-yazma öğretim programında kısa sürelerde gerçekleşen değişikliklerin olumsuz etkilerinden bahsederek; bu konu ile ilgili ailelerin, programda çok sık yapılan değişiklikleri takip edemediklerini, önceki çocuğuna öğrettiği okuma-yazma programındaki yöntemle şu anki çocuğuna öğretmeye çalıştığında yanlış öğrenmelere sebep olduğunu, ifade ederek programdaki bu değişikliklerden dolayı eleştirilerde bulunmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir.

*“Programda hazırbulunuşluk diyoruz ya çocuk aileden yanlış şekilde öğrenmiş. Ben sese örneğin “L” diyorum veli “Le” diye öğretiyor. Sistem sürekli değiştiği için ses*

*grupları birçok kez değişti. Bu konuda program yetersiz kalıyor. Eğitim ve sistem sürekli değişiyor, durum bu olunca velinin haberi yok. Veli bir çocuğun da başka bir sistemde öğretirken başka bir sistemde başka bir şekilde diğer çocuğuna öğretiyor.”*  
(Ö4)

Yapılan görüşmelerde programda ses öğretimi için verilen sürenin yeterliliği ile ilgili öğretmenlerin yarısından fazlası (n=9) sürenin genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Programda ses öğretimi için verilen sürenin genel olarak yeterli olduğunu düşünen öğretmenler aynı zamanda sürenin uzamasına neden olan faktörlerden de bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu hususta; kırsalda anadili Türkçe olmayan ve evinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ve devamsızlık yapan öğrenciler için süreye ihtiyaç olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler normal şartlarda yeten sürenin pandemiden dolayı olumsuz etkilenebileceğini de dile getirmişlerdir. Bununla birlikte programdaki ses öğretimi için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünen bazı öğretmenler; süreyle ilgili problemlerinin olmadığını fakat okul idarelerinden kaynaklı süre ile ilgili kendilerine baskı yapıldığını, merkezi okullarla kıyaslama yapıldığını, hızlanmaları konusunda sürekli uyarılarda bulunulduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuya yönelik öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Ses öğretimi için genel olarak yeterli. O konuda pek bir sıkıntı yaşamıyoruz. Fakat Türkçeyi sonradan öğrenen çocuklar için bazen süreye ihtiyaç duyuyoruz. Köy ortamında bir ay, bir buçuk ay biraz daha program okuma yazmaya ayrılırsa, uzatılırsa daha iyi olur.”* (Ö1)

*“Süre yeterli kırsalda. Köyde biraz daha yavaş oluyor öğrenme ancak bununla ilgili programda çok sıkıntı yok. Fakat bizim yaşadığımız sıkıntılar; yöneticilerin, idarecilerin programı bilmemesi, bize yavaş öğretiyorsunuz yavaşsınız söylemleri, bizi olumsuz şekilde etkiliyor yoksa programla ilgili bir sıkıntı yok. Ben dört buçuk senedir köyde görev yapıyorum, 3. defa 1. sınıf okutuyorum köyde en geç ocak ayında okumaya geçti çocuklar. Söylemler bizi etkiliyor genel olarak süre yeterli geliyor.”* (Ö3)

*“Bu yılı baz alacak olursak pandemiden dolayı okullar tam açılmadı tam kapanmadı, bu süre zarfında sıkıntılarımız oldu. 30'ar dakikalık dersler problem oldu süre ile ilgili. Ama normal şartlarda ses için verilen süre yeterlidir bence. Çünkü daha önce okuttuğum öğrencilerde normal zamanda her şey yolundaydı, öğrenciler tam anlamıyla okuma-yazmaya zamanında geçiyorlardı, kırsalda dahi olsa.”* (Ö5)

Programda ses öğretimi için verilen süre ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten, bir diğer ifadeyle süreyi yetersiz bulan öğretmenler (n=7) de mevcuttur. Öğretmenler programda ses öğretimi için verilen sürenin yetersizliği ile ilgili kırsaldaki sosyo-ekonomik imkansızlıklardan bahsederek şehir merkezleri ile eşit kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsalda anne ve babaların genel olarak okuma yazma bilmedikleri dile getirilerek, ailelerin özellikle annelerin köydeki farklı uğraşlarından dolayı çocukları ile fazla ilgili olamadıkları belirtilerek bu bağlamda kırsalda süreye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler, kırsalda öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok olduğunu ve birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma çalışmalarının güçlüğüyle ilerlediğini dile getirerek, ses öğretimi için verilen sürenin kırsalda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri, kırsalda çocukların okuduğunu anlama ile ilgili daha fazla zamana ve pratiğe ihtiyaçlarının olduğunu, kitapların bu duruma uygun olmadığını ifade ederek, programda verilen sürenin buna göre ayarlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Ses öğretimi için süreyi düşündüğümüz zaman çok yeterli değil. Açıkçası merkezi yerlerde ekonomik durum gerek ailenin ilgisi, ailenin bilgisi nedeniyle süre yeterli olabiliyor. Kırsalda ise okuma yazma bilen anne-babaların sayısı çok az olduğu için çocuklara fazla faydaları dokunamıyor. Biraz daha sürenin fazla olabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)*

*“Program genelde ses öğretimini ilk dönemde bitirmeye çalışıyor, hızlı hızlı geçiyor. Kırsalda aile ilgisi olmadığı için çalışan öğrenci ile çalışmayan oluyor bazıları ilerlerken bazıları geride kalıyor. Geride kalanlar için sonra ekstra bir çaba sarf ediyorsun, çok ilerleyemiyorsun. Yani kırsala birazcık daha süre verilebilir. Yani şöyle bir şey var çocuk okuyor okuduğunu anlaması için biraz daha çalışması lazım, pratik yapması lazım, okuma anlama yapması lazım. Ders kitapları ve bunlar birazcık yetersiz daha çok süre verilebilir.” (Ö7)*

*“... süre olarak da bu şartlar farklı sınıflarda oluyor tek sınıfta, birleştirilmiş sınıflarda kesinlikle bizim süremizin artırılması lazım. Bu programda devam edeceksek en azından süremizin artırılması lazım” (Ö15)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bu

kitaplar dışında herhangi bir kaynak kullanıp kullanmadıkları konusu ele alınmıştır. Bu konuda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) MEB'in dağıttığı kitapları yetersiz bulmuştur ve öğretmenlerin tamamına yakını (n=15) fotokopi ve okuma yazma setleri olmak üzere ek kaynak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ders kitapları ile ilgili; kırsala uygun olmadığını, özellikle kitaplarda yer alan metinlerin yeni okuma yazma öğrenmiş çocuklar için çok uzun olduğunu, ayrıca içerisinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri birçok kelimenin yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kırsaldaki öğrencilerin okuduğunu anlamakta güçlük çektiklerini dile getirerek özellikle okuduğunu anlama metinlerinde yer alan 5N1K gibi kırsala göre seviyenin üzerindeki etkinliklerin ders kitaplarında yer almasını da eleştirmişlerdir. MEB'in dağıttığı ilkokuma-yazma kitaplarında yeterli düzeyde alıştırmaların, etkinliklerin ve örneklerin bulunmadığını ifade eden öğretmenler, kırsalda okuma-yazma öğretiminde çok fazla etkinliğe, alıştırmaya ihtiyaç varken MEB'in dağıttığı kitaplarda bunun bir iki satırla geçirildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, MEB'in dağıttığı kitapların öğrencilere evde daha fazla pratik yapma, okulda öğrendiklerini pekiştirme imkânı tanımadığını belirterek, bu durumun öğrenmeleri de olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili öne çıkan bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*“Programda yer alan metinler, okuduğunu anlama kısımları orada çok büyük problemler var. Programa göre gittiğimde, devlet kitaplarına göre gittiğinde, birebir onu uygulamaya çalıştığında büyük sıkıntı. Bu tür şeylerde sıkıntı görüyorum ve içerikte bir problem olduğunu düşünüyorum.” (Ö5)*

*“Türkçede okuma yazmaya geçtikten sonra ikinci dönem daha çok metin okuma, okuduğunu anlama, 5N 1K çalışmaları yapıyoruz ama devlet kitaplarındaki metinlerin kırsala çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Mesela ilk metnimiz dinleme metni idi çocukların bilmediği kelimelerden çok fazla vardı ve okuma anlama konusunda kaynaklar yüzünden çok sıkıntılar yaşadık.” (Ö9)*

*“En büyük kanayan yaramız o ders kitaplarımız. Ders kitaplarında örnekler çok sığ, etkinlikler çok az, örnekler yetersiz, ders içi etkinlikler çok az, çok zayıf, farklı kaynaklara yönelmek zorunda kalıyoruz elimiz mahkûm. Çünkü ders kitabının verdiği birkaç örnekle kırsalda çocuk öğrenemiyor. Ders kitapları bu konuda çok çok yetersiz kalıyor. Bence bu konuda Milli Eğitim kendisini geliştirmesi lazım yetersiz.” (Ö1)*

*“İlkokuma yazma sürecinde MEB tarafından verilen sadece ilk okuma yazma kitabını kullanıyoruz zaten, ama kesinlikle yeterli olmuyor. Öğrenciye ek kaynak vermek zorundayız. Çünkü bir sesi çocuğa öğretirken bir iki satır ile o sesi yazdırarak bir şey*

*öğretmeyiz, tekrar ettirmemiz gerekiyor. Okulda yaptırdıklarımızı çocuğa evde ödev şeklinde vermemiz lazım. Çocuk ailesi ile çalışması gerekiyor. O yüzden yeterli değil.”*  
(Ö16)

MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulan öğretmenlerin tamamına yakını (n=13) velilerin de istekleri üzerine ek kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ek kaynak olarak öğretmenler, kırsalda imkanlar dahilinde, faydalı olacağını düşündükleri kaynaklardan çeşitli etkinlikleri fotokopi aracılığı ile çoğaltıp öğrencilere dağıttıklarını veya velilerin isteği ile okuma yazma setleri aldıklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca daha fazla pratik yapma imkânı sağlayan, alıştırmaların ve etkinliklerin yoğun olduğu, zengin içerikli kaynakların kalıcı bir öğrenme için gerekliliği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bir öğretmen MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulmakla birlikte kırsaldaki imkânsızlıklardan dolayı ek kaynak kullanmadığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise kaynak kullandığını ve çok çeşitli kaynakların olduğunu fakat MEB’in bu konuda kendilerini kısıtladığını, izin vermediğini belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler (n=2) MEB’in dağıttığı kitapların yeterli olduğunu düşündükleri halde öğrenmeleri pekiştirme adına farklı kaynaklardan fotokopilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Ben açıkçası şöyle söyleyeyim, kırsal kesimde çok bir kaynak seçme durumumuz yok, devletin verdiği kitapları kullanmak zorundasınız. Merkezdekiler yılda birkaç kez ek kaynak setleri alabiliyorlar. Kırsalda durum buna müsait değil, ekonomik durum iyi değil. Bu durumda devletin verdiği kitapları kullanıyoruz. Fakat benim şahsi görüşüm ben MEB’in kitaplarını beğenmiyorum.”* (Ö2)

*“Milli Eğitim’in verdiği kitapları yeterli bulmuyorum genelde fotokopi çektiğim zamanlar çok oluyor. Ek kaynaklar setler almaya çalışıyoruz. Aslında kaynak çok fakat maalesef Milli Eğitim bizi sınırlandırıyor. Sadece Milli Eğitim’in kaynaklarını kullanmamız gerektiğini söylüyor.”* (Ö4)

*“Ben üç kere 1. sınıf okuttum, üçünde de kaynak kitap kullandım. Velilerle görüşerek bazı kaynaklar, bazı setler aldırıyoruz artı fotokopi ile destekliyorum.”* (Ö5)

*“...fotokopi kullanıyoruz. Eğer öğrencilerin imkânı varsa onlara ek kaynak aldırıyoruz. Daha sağlam bir öğrenme istiyorsak bu olabildiğince tekrardan geçiyor.”* (Ö16)

Öğretmenler ek kaynak kullanma amaçlarını belirtirken; okuma yazma setlerinde ve diğer ek kaynaklardaki içeriklerin çok zengin olmasını, her harf için

ayrı ayrı fasiküllerin olmasını, çocuklar için eğlenceli ve öğretici bol etkinliklere yer verilmesini, okuduğunu anlamaya yönelik kısa metinlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okuma yazma setleri ile ilgili öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çok çektiğini ve eğlenerek okuma yazma öğrendiklerini de vurgulamışlardır. Öğretmenler okuma-yazma setlerinde ve diğer ek kaynaklarda yukarıda sayılan imkanların MEB'in dağıttığı kitaplarda yetersiz olduğunu belirterek ek kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını da ifade etmişlerdir. Bu hususta bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*“Milli Eğitim'in verdiği kitabı yetersiz buldum ve velilerle konuşarak set aldık. Setlerde harflerle ilgili eğlenceli şeyler, oyun gibi daha çok etkinlik, daha çok hece, bol etkinlik var. Okuma yazma isteği olmayan öğrenciler bile daha eğlenceli diye onu yapıyor, ona yöneliyorlar, onu seviyorlar. Setin içinde hece kitabı var, okuduğunu anlama ile ilgili farklı bir kaynak var, kısa kısa metinler veriyor sonra o metinle ilgili okuduğunu anlamaya yönelik sorular var. Bu şekil öğrenme daha iyi oluyor.” (Ö7)*

*“Şöyle bahsedeyim “E” sesini öğretiyoruz, MEB'in dağıttığı kitapta küçük “e” sesi ile ilgili üç satır büyük “E” iki satır şeklinde yazdırmış ondan önce yarım sayfa hissettirme var, hangisinin içerisinde “e” geçiyor falan arka sayfaya geçiyorsun beş kelime bir iki cümle vermiş bitirmiş. Bunun aynısını biz ek kaynak kitaplara baktığımızda adamlar her ses için bir fasikül yapmış ilk sayfada hissettirme ikinci sayfada “e'nin” yazılışı, oyun içinde yazma daha sonra iki sayfa büyük “E'nin” yazılışı 2 sayfa küçük “e'nin” yazılışı var zengin içeriklerle pratik yapma imkanı sunuyor.” (Ö8)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden ikisi MEB'in dağıttığı ders kitapların, üçü ise çalışma kitaplarının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri; MEB'in dağıttığı kitapları, öğrencilerin seviyelerine uygun gördüğünü, okuma-yazma çalışmalarını bu kitaplardan ilerlettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kendisinin ek kaynak kullandığını ve kırsaldaki imkansızlıklardan dolayı öğrencilere kaynak aldırmadığını fotokopi ile çoğaltıp öğrencilere dağıttığını ifade ederek; bunu da pekiştirme amacı ile yaptığını vurgulamıştır. Bu konu ile ilgili bir diğer öğretmen MEB'in dağıttığı kitaplarla problemsiz bir şekilde ilerleyebildiğini ifade ederken; ek kaynak kullanmanın, çeşitli kaynaklardan faydalanmanın öğrenciler için faydalı olduğunu da dile getirmiş ve farklı kaynaklardan yararlandığını da vurgulamıştır. Çalışma kitaplarını yeterli bulan öğretmenler, bu kitapların büyük bir boşluğu doldurduğunu ve bundan sonra ekstra kaynağa ihtiyaç kalmadığını ayrıca bu konuda geç kalındığını da ifade

etmişlerdir. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Zaten ses gruplarında ilk başlangıçtan elimde Milli Eğitim’in kitapları var. Önce ders kitabı sonra çalışma kitabı onlardan programa göre ilerliyoruz, problem olmuyor. Sonra elimde farklı iki yayın var o yayınları kullanıyorum. Ondan sonra kaynaklara geçiyorum, 2-3 kaynak daha var çeşitlendirmek güzel oluyor. Öğrenci açısından daha güzel oluyor ne kadar çok örnek ne kadar çok çeşit öğrenciyi geliştiriyor.” (Ö15)*

*“Ben açıkçası ders kitaplarından dersimi, okuma-yazma çalışmalarını ilerlettim. Kitaplar gayet seviyelerine uygun. Özellikle hayat bilgisi ve Türkçe bence yeterli. Ben ek kaynak olarak fotokopi de kullanıyorum. Kendim yardımcı kaynak aldım ama çocuklara kaynak aldırmadım çocukların maddi durumundan ötürü sıkıntı olabilir diye kendim aldığım kaynaklardan fotokopi çekip verdim, pekiştirme adına. Kitap bittikten sonra set şeklinde hikâye kitapları okuma kitapları aldım o şekilde ilerledik biz.” (Ö14)*

*“Çalışma kitabı çok güzel harika, çalışma kitabı çok büyük bir boşluğu doldurdu. Hatta bu sene başladı çalışma kitabı dağıtılmaya. İlk okuma yazma da ekstra kaynak kullandım burada ama sonraki süreçte çalışma kitaplarının olduğunu görünce bundan sonra almayı düşünmüyorum. Çalışma kitaplarının bu boşluğu doldurduğunu düşünüyorum.” (Ö9)*

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programının uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5

#### *Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretim Programının uygulamasına İlişkin Görüşleri*

| Maddeler                                                                                                         | Kesinlikle Katılmıyorum |     | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |      | Ort. | SS   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|------|------|
|                                                                                                                  | f                       | %   | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                      | %    |      |      |
| 19.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.                                      | 9                       | 4.2 | 14           | 6.5  | 49         | 22.8 | 112         | 52.1 | 31                     | 14.4 | 3.66 | .94  |
| 20.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.                                   | 13                      | 6.0 | 61           | 28.4 | 45         | 20.9 | 82          | 38.1 | 14                     | 6.5  | 3.11 | 1.07 |
| 21.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.                           | 10                      | 4.7 | 75           | 34.9 | 36         | 16.7 | 76          | 35.3 | 18                     | 8.4  | 3.08 | 1.10 |
| 22.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.                   | 10                      | 4.7 | 92           | 42.8 | 45         | 20.9 | 56          | 26.0 | 12                     | 5.6  | 2.85 | 1.03 |
| 23.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.                    | 8                       | 3.7 | 26           | 12.1 | 52         | 24.2 | 96          | 44.7 | 33                     | 15.3 | 3.56 | 1.01 |
| 24.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir. | 15                      | 7.0 | 32           | 14.9 | 75         | 34.9 | 73          | 34.0 | 20                     | 9.3  | 3.24 | 1.04 |
| 25.İllokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak için somut materyaller kullanırım.         | 1                       | .5  | 1            | .5   | 13         | 6.0  | 133         | 61.9 | 67                     | 31.2 | 4.23 | .61  |

|                                                                                                                                           |    |      |    |      |    |      |     |      |     |      |      |      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------|----|------|----|------|-----|------|-----|------|------|------|
| 26.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur. | 1  | .5   | 2  | .9   | 17 | 7.9  | 146 | 67.9 | 49  | 22.8 | 4.12 | .61  |
| 27.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uyguladım.                        | 1  | .5   | 3  | 1.4  | 12 | 5.6  | 138 | 64.2 | 61  | 28.4 | 4.19 | .63  |
| 28.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.                             | 2  | .9   | 3  | 1.4  | 6  | 2.8  | 102 | 47.4 | 102 | 47.4 | 4.39 | .70  |
| 29. Sınıfın fiziki şartları, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.                                                                       | 23 | 10.7 | 59 | 27.4 | 35 | 16.3 | 69  | 32.1 | 29  | 13.5 | 3.10 | 1.24 |
| 30. Sınıf mevcudu, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.                                                                                 | 23 | 10.7 | 39 | 18.1 | 19 | 8.8  | 98  | 45.6 | 36  | 16.7 | 3.40 | 1.25 |

Tabloda görüldüğü üzere “Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” ifadesini öğretmenlerin %4.2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6.5’i “Katılmıyorum”, %22.8’i “Kararsızım”, %52.1’i “Katılıyorum” ve %14.4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye 3.66 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretim programının uygulanması kapsamında madde 20’de yer alan “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler sesleri birleştirirken zorlanır.” ifadesini öğretmenlerin %6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum”, %28.4’ü “Katılmıyorum”, %20.9’u “Kararsızım”, %38.1’i “Katılıyorum” ve %6.5’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 3.11$ ) söz konusu görüşe orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

21. maddede bulunan “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.” ifadesine öğretmenlerin %4.7’sinin “Kesinlikle Katılmıyorum”, %34.9’unun “Katılmıyorum”, %16.7’sinin “Kararsızım”, %35.3’ünün “Katılıyorum” ve %8.4’ünün “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 3.08 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.



“Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşar.” ifadesine öğretmenlerin %4.7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %42.8’i “Katılmıyorum”, %20.9’u “Kararsızım”, %26’sı Katılıyorum ve %5.6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise 2.85 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin ilgili maddeye orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretim programının uygulanması kapsamında “Ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum” ifadesine yönelik öğretmenlerin %3.7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %12.1’i “Katılmıyorum”, %24.2’si “Kararsızım”, %44.7’i Katılıyorum ve %15.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin 3.56 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.” ifadesini öğretmenlerin %7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %14.9’u “Katılmıyorum”, %34.9’u “Kararsızım”, %34’ü “Katılıyorum” ve %9.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.24$ ) bu maddeye orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

25. maddede bulunan “İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım.” ifadesine öğretmenlerin %0.5’inin “Kesinlikle Katılmıyorum”, %0.5’inin “Katılmıyorum”, %6’sının “Kararsızım”, %61.9’unun “Katılıyorum” ve %31.2’sinin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. 4.23 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye öğretmenlerin çok yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

İlkokuma-yazma öğretim programının uygulanması kapsamında madde 26’da bulunan “İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.” ifadesine yönelik öğretmenlerin %0.5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %0.9’u “Katılmıyorum”, %7.9’u “Kararsızım”, %67.9’u “Katılıyorum” ve %22.8’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye 4.12 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Madde 27’de bulunan “İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerimi uygularım.”

ifadesine öğretmenlerin %0.5'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %1.4'ü "Katılmıyorum", %5.6'sı "Kararsızım", %64.2'si "Katılıyorum" ve %28.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye ilişkin verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama değeri ( $\bar{X} = 4.19$ ) ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

"İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir." ifadesine öğretmenlerin %0.9'unun "Kesinlikle Katılmıyorum", %1.4'ünün "Katılmıyorum", %2.8'inin "Kararsızım", %47.4'ünün "Katılıyorum" ve %47.4'ünün "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin 4.39 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür.

29. maddede yer alan "Sınıfın fiziki şartları ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur." ifadesine öğretmenlerin %10.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", %27.4'ü "Katılmıyorum", %16.3'ü "Kararsızım", %32.1'i "Katılıyorum" ve %13.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. 3.10 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenlerin bu maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretim programının uygulanması kapsamında madde 30'da bulunan "Sınıf mevcudu ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur." ifadesini öğretmenlerin %10.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", %18.1'i "Katılmıyorum", %8.8'i "Kararsızım", %45.6'sı "Katılıyorum" ve %16.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye ise 3.40 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür.

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir." ( $\bar{X} = 4.39$ ) ve "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım." ( $\bar{X} = 4.23$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en olumsuz görüş belirttikleri ifade ise "Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşar." ( $\bar{X} = 2.85$ ) şeklindedir.

Nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmalar/etkinlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan

görüşmelerde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verildiği öğretmenler (n=6) tarafından ifade edilmiştir. Bu faaliyetlerin yanı sıra tüm öğretmenler programda benimsenen ses temelli cümle yönteminin aşamalarını takip ettiklerini; bu süreçte görsel ve yazılı materyallerden faydalandıklarını (n=10), teknolojik araçlardan ve internetten yararlandıklarını (n=9), oyun ve yarışmaya yönelik etkinliklere yer verdiklerini (n=7) belirtmişlerdir.

Öğretmenler ilkokuma-yazma öğretimine yönelik sınıf içinde okuma yazmaya hazırlık kapsamında; kes yapıştır, kavanoz kapağı açma-kapatma, ayakkabı bağcığı bağlama, iğneden iplik geçirme, düğme ilikleme, fermuar açma-kapatma, parmakla masa ve havada harfleri yazma, çubuklarla ve oyun hamurları ile harf yazma ve kum havuzunda harf yazma etkinliklerini yaptıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bu etkinliklerin çocukların ince kas becerilerini (parmak kaslarını) geliştirdiğini de ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Kavanozu açma kapama olsun, bağcık bağlama olsun, iğneden iplik geçirme olsun düğme ilikleme olsun, fermuar kapatma olsun böyle temel etkinlikleri okuma-yazmaya hazırlıkta yapıyoruz.” (Ö10)*

*“Sınıf içinde yaptığım etkinlikleri söyleyeyim; mesela harfi ilk öğrettiğimde havaya çizme etkinliği, kuma çizme etkinliği yapıyordum sonra oyun hamuru ile yaptırmaya çalışıyorum ondan sonra çubuklarla harfleri yaptıрма etkinliğim var öyle yani.” (Ö12)*

Bu konu ile ilgi öğretmenler ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarını dikkate alarak ders işlediklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda sesi hissettirme-tanıtma, harfi yazdırma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden kısa metinlere doğru bir yol izlediklerini, daha sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik materyal destekli çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“İlkokuma yazmada hani sınıf içinde ses temelli cümle yöntemini kullanıyoruz. Önce sesi hissettiriyoruz, tanıtıyoruz, harfleri yazdırıyoruz, sesleri birleştirme, hece oluşturma, sözcük, cümle ve en son metinler okuduğunu anlama çalışmaları akıcı okuma falan bu şekilde çeşitli materyallerle görsellerle derslerimizi yapıyoruz.” (Ö15)*

*“İlkokuma yazma için sınıfta e sesi ile başlıyoruz bunu yaparken çocuğa önce sesi hissettirmeye çalışıyoruz içinde “e” sesi geçen şeyleri mesela bir annenin çocuğunu salladığı şekilde “eeee” diye çocuğa sesi hissettiriyoruz daha sonra bu sesin içinde olduğu cümleleri kelimeleri söylüyoruz, içinde var mı yok mu ? Daha sonra elimizle havaya yazıyoruz çocuklarında bizle yazmasını istiyoruz. Daha sonra defter, kitap üzerinden gidiyoruz. Bu işlemler zaten aldığımız eğitimden sesi tanıma, hissettirme, sesleri birleştirme, hece, sözcük ve cümle oluşturma bu yöntemi kullanıyoruz.” (Ö16)*

İlkokuma-yazma öğretiminde sınıf içerisinde yaptıkları etkinliklerden bahseden öğretmenlerin çoğunluğu görsel ve yazılı materyallerden faydalandıkları dile getirmişlerdir. Öğretmenler renkli fon kartonları ve el işi kağıtlarından çok faydalandıklarını ifade ederken yeni öğrenilen hece ve sözcükleri bu materyallerin üzerine yazıp panolara ve sınıfta görülebilecek yerlere astıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı kırsaldaki imkansızlıklardan dolayı yazı tahtasını çok kullandıklarını ayrıca kitap ve defter üzerinden ev ödevleri ile okuma-yazma çalışmalarını yürüttüklerini de ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler sınıf içi yaptığı çalışmalar arasında okuma metinleri ve hikayelerden de faydalandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içi çalışmalarını görsel materyallerle olabildiğince somutlaştırmaya çalıştıklarını da vurgulamışlardır. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Çocukların görmeleri gereken görsel etkinlikler yapmayı ben seviyorum. Fon kartonu olsun kesme yapıştırma işleri olsun sevdiğim için çocuklara sürekli hazırlıyorum. Pano çalışmalarında da kendimiz de harfleri öğretirken sınıf içerisinde öğrendiğimiz harfe göre o gün resim yapıyoruz o resmi boyuyoruz panoya asıyoruz ya da başka şeyler yapıyoruz bu şekilde sınıf içinde etkinliklerimizi tamamlıyoruz.” (Ö10)*

*“Tahtada yazdıktan sonra defterlerine yazıyorlar. Sınıfın içinde kırsaldaki imkanlara uygun farklı materyaller hazırlıyoruz unutmamaları için. Farklı şekilde ev etkinlikleri veriyoruz. Bu şekilde sesleri hissedip, tanıyıp, okuyup yazıyorlar.” (Ö3)*

*“Sınıf içinde maalesef kırsal şartlardan dolayı sadece görsel olarak kitaplardan defterlerden okuma yazma çalışmaları yapabiliyoruz.” (Ö2)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf içinde teknolojik araçlardan ve internetten faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler kırsalda imkanların yetersizliğini belirterek kendi bilgisayarları ile çoğu zaman cep telefonlarından mobil internet sağlayıp öğrencilere ses öğretiminde okuma-yazma öğretimi ile ilgili videolar izlettiklerini, şarkılar dinlettiklerini ve okulistik, morpa kampüs gibi dijital eğitim platformlarından da faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınıflarına yazıcı aldıklarını eğitim ile ilgili internet sitelerinden, sosyal ağlardan etkinlik indirip çoğaltıp çocuklara dağıtarak bunun üzerinden ders işlediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri, projeksiyon cihazını kullanarak ilkokuma-yazma çalışmaları yaptığını vurgulamıştır. Bir başka öğretmen ise salgın hastalıktan dolayı özellikle uzaktan eğitim süreçleri başta olmak üzere whatsapp ve zoom gibi internet kaynaklı iletişim kanallarını kullanarak ilkokuma-yazma çalışmalarını yürüttüğünü, ödev ve etkinlik paylaştığını ifade etmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Süreci anlatacak olursam; bilgisayardan destekliyorum, kırsalda akıllı tahtamız yok kendi bilgisayarımı götürüyorum, harfle ilgili sesle ilgili şarkılar dinlettiriyorum hissettirme kısmında ardından sesin yazımını gösteren doğru şekilde videolar var, videolar izlettiriyorum bu şekilde dersimi ilerletiyorum.” (Ö5)*

*“Morpa Kampüs Okulistik bu iki programı, uygulamayı çok kullanıyorum çok faydalaniyorum. Derste uygulamayı durdurup tabi ki üzerinde konuşuyoruz. Ne kadar anlatsak da görsel olunca çocukların daha çok dikkatini çekiyor, daha kalıcı oluyor, daha çok şekilleniyor. Bunun dışında yine sınıfta belki materyal sayılmaz ama bilgisayarım, yazıcım sınıfta kullanıyorum. Derste bir etkinlik yapmak istediğim zaman hemen çıktı alabiliyorum, çocuklara dağıtıyorum. Kitaplara bağlı kalmadan facebookta çok etkilendiğim, ilgilendiğim gruplar var oradan paylaşımlarda bulunup etkinlikler alıyorum ve bilgisayara kaydediyorum kullanıyorum, dosyalıyorum sonra sınıfta hemen çıktı alıp kullanabiliyorum.” (Ö8)*

*“Salgın hastalıktan dolayı, pandemi sürecinden dolayı çocukların birlikte etkinlik yapması mümkün olmuyor. Ben kendim etkinlikler hazırlıyorum. Onun dışında çocuklar hazırlarlar getirirler. Ben bir konu veririm velilere anlatırım zoomdan, WhatsApp guruplarında falan paylaşıp konuşuyoruz derslerimizi bu şekilde yapmaya çalışıyoruz.” (Ö10)*

Yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf içinde eğlenerek öğrenmeyi sağlayan oyun ve yarışmalardan faydalandıklarını

belirtmişlerdir. Öğretmenler bu oyun ve yarışmaların birçoğunun okumaya ilgi çekme ve okumayı eğlenceli hale getirme amacı güderek yaptıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenler sınıf içi yaptıkları etkinlikleri anlatırken; hece kartları, hece ve kelime tombalas, okuma çarkıfeleği, sürpriz okuma yumurtası, eşini bul oku, öğrendiği sesi canlandırma, yerdeki kareleri okuyarak ilerleme ve okuyan kurbağa oyun ve yarışmalarından bahsetmişlerdir. Bu hususta öne çıkan bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

*“Eğlenceli hale getirmek için sınıfta bir çark var çarkın üzerine ilk başta “e” sesi daha sonra ilgili heceler, kelimeler çocuklar gelip sırayla çarkı çeviriyor, gelen kelimeyi okuyorlar, okuyan puan kazanıyor böyle işte. Sürpriz yumurtaların içinde içine kelimeler yazıyorum, yumurtayı açıp kelimeyi okuyor, tahtaya yazıyor, yarışma şekline dönüştürüyoruz. Oyuna dönüştürüyoruz böyle çocukların daha çok ilgisini çekiyor” (Ö8)*

*“Oyunlaştırarak ilk başlarda öyle yapıyordum sonlara doğru onlar zaten kendileri kaptığı için biraz daha hafiflettim onu. Kart oyunu var eşini bul oyunu mesela “el ele Ela” ikişer tane hazırlıyorum işte aynısını bulmalarını istiyorum, arıların üstüne heceler yazıyorum tahtaya yapıştırıyorum ben söylüyorum onlar bulup arıya vuruyorlar. Ondan sonra ellerine büyük kartlar hazırlayıp veriyorum, söylüyorum diğer arkadaşı geliyor, o arkadaşının kartını almasını istiyorum bu şekilde.” (Ö13)*

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı sınıf içinde yaptıkları etkinliklerle birlikte sınıf dışında yaptıkları etkinlikler ve ev ödevlerinden bahsederken; sesi hissetme ve tanımaya yönelik (n=5), okumaya yönelik (n=2) ve ev ödevlerine yönelik (n=3) sınıf dışı etkinlik ve çalışmalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler genel olarak ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili sınıf dışında sesi hissettirme ve tanıma ile ilgili; doğadaki sesleri hissetme, kumda toprakta harfler yazma, oyun hamurları ile harf şekilleri yapma, seslerin geçtiği doğaçlama hikayeler anlatma etkinlik ve çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri okul bahçesinde üzerinde kelime ve hecelerin olduğu bir kelime ağacı yaptığını belirterek dışarıda bununla ilgili okuma etkinlikleri yaptıklarını belirtmiştir. Bir başka öğretmen dondurma çubuklarına basit cümleler yazıp dışarıda öğrencilerin bunları kendi aralarında değiştirerek okuma çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Bazı öğretmenler, öğrencilere okuldaki öğrenmelerini pekiştirme amaçlı evde yapmaları gereken etkinlikler (ev ödevleri)

verdiklerini ifade etmişlerdir. Evde yapılması gereken ilkokuma-yazma etkinliklerinin önemli olduğunu, kalıcı öğrenmeyi sağlamada faydalı olduğunu öğretmenler vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğretmenler ilkokuma-yazma ders ve çalışma kitapları başta olmak üzere farklı ek kaynaklardan da yararlanarak öğrencilere ev ödevleri verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu hususta kırsalda okuma-yazma bilmeyen birçok ebeveynin olduğunu ailelerin bilgisizlikten kaynaklı gereken önemi göstermediğini ifade ederek buna bağlı öğrencilerin birçoğunun ev ödevlerini yapmadan geldiğini de ifade etmişlerdir. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Bir kelime ağacı oluşturdum. Öğrendiğimizle heceleri kelimeleri ağaca asıyoruz sınıf dışında, sınıf içinde bu etkinliği kullanabiliyoruz.” (Ö5)*

*“Zaten bu yöntemi biliyorsunuz sesi hissettirme ile başlıyor ilk önce çocuk sesi algılaması lazım sesi doğada hissetmesi lazım. Sınıf dışında ilk aşamada doğada bu sesleri hissetmesi ve çıkarması için çalışıyoruz.” (Ö9)*

*“Hava güzel olunca dışarıya çıkıyoruz. Çubuklar var dondurma çubukları onların üzerine cümleler yazıyoruz, dışarı çıkıyoruz onları okuyoruz değiştiriyoruz, aralarında okuyorlar öyle yani” (Ö13)*

*“Okulda öğrettiklerimizi tekrar ettirmemiz gerekiyor. Okulda yaptırdıklarınızı çocuğa evde ödev vermemiz lazım çocuk ailesi ile çalışması gerekiyor. O yüzden okulda öğrenme yeterli değil. Ders kitaplarından, fotokopilerden ve eğer öğrencilerinin imkânı varsa onlara ek kaynaklardan ev ödevi veriyoruz daha sağlam bir öğrenme istiyorsak bu olabildiğince tekrardan geçiyor fakat okuma yazma bilmeyen aileler var okuma yazma bilmeyen aileler doğal olarak evde yardımcı olamıyor kendileri bilmedikleri için çocuklara öğretemiyorlar. Evde genel olarak veliler bilgi yetersizliğinden dolayı ilgili olamıyorlar yardımcı olamıyorlar” (Ö16)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretimi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de ele alınmıştır. Bu noktada öğretmenlerin ifade ettiği sorunların önemli bir kısmının diğer araştırma soruları kapsamında da ifade edildiği görülmektedir. Örneğin öğrenci özellikleri (n=6), okul-aile işbirliği (n=4), salgın hastalık ve devamsızlık (n=2), ders kitapları (n=1) konularında problemler yaşandığı belirtilmiştir. Bu konulara ilişkin görüşler diğer araştırma sorularında detaylı olarak ele alındığı için burada kısaca özetlenmiştir.

Öğrenci özellikleri ile ilgili olarak öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Kırsaldaki öğrencilerin önemli bir kısmının özellikle

fiziksel gelişim açısından akranlarının gerisinde kaldığı ve öğrencilerin okula başlarken Türkçe konuşma ile ilgili yeterliklerinde sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bu sorunların kırsalda okul öncesi eğitimin yaygın olmamasıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Okul-aile işbirliği ile ilgili sorunlar ifade edilirken bu sorunların daha çok aileden kaynaklı olduğu belirtilmiş, ailelerin ilgisizliği ve ilkokuma-yazma ile ilgili bilgi eksikliği temel problem olarak açıklanmıştır. Ayrıca, velilerin ses temelli cümle yöntemi yerine kendi dönemlerinde kullanılan cümle yöntemiyle çocuklarına destek olmaya çalışmalarının okul ve evdeki uygulamalarda bir tutarsızlık oluşturduğu ve bu nedenle ilkokuma-yazma öğretiminin sekteye uğradığı ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer sorun noktası olan salgın hastalık/devamsızlık ile ilgili özellikle hastalık nedeniyle devam zorunluluğunun ortadan kaldırılması ve öğrencilerin önemli ölçüde devamsızlık yapması nedeniyle öğrencilerin ilkokuma-yazma ile ilgili kazanımlara ulaşmada problem yaşadıkları ifade edilmiştir. Ders kitaplarıyla ilgili olarak sorun olduğunu ifade eden öğretmen; MEB tarafından dağıtılan kitapların kırsala hitap etmediğini, bu durumun köy çocuklarının sözcükleri okurken telaffuzlarında sorunlara neden olduğunu vurgulayarak; kitapların kırsala uyarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer araştırma sorularında da detaylı olarak bahsedilen ve yukarıda özetlenen sorunların dışında öğretmenler tarafından öne çıkarılan iki sorun noktası ses temelli cümle yönteminin sınırlıkları (n=11) ve fiziki altyapı yetersizliği (n=9) olmuştur. Esasen ikinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili ifade ettikleri bazı sınırlıklara yer verilmiştir. Örneğin ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin okuma sırasında ses birleştirmeye odaklanmaları nedeniyle okuduklarını anlamada zorlandıkları ve okuma hızlarının düşük olduğu ifade edilmiştir. İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlar ele alındığında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili bahsi geçen sorunların dışında başka problemler de ifade ettiği belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin sesleri birleştirip hece oluşturmada güçlük yaşadıklarını belirterek özellikle bu güçlüğün ilk ses gruplarında daha fazla yaşandığını ifade etmişlerdir. Hece oluşturma ile ilgili bazı öğretmenler öğrencilerin en çok açık heceye ulaşmada zorlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı Türkçeyi sonradan öğrenen çocuklarda

sesleri birleştirip hece oluşturmanın onlar için daha g olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü öğrenciler için sesleri birleştirmenin heceye ulaşmanın ilkokuma-yazma sürecinde okumaya geçme noktasında kırılma noktası olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma-yazma sürecinde harf-ses ğretiminde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda bazı öğretmenler, seslerin telaffuzunda öğrencilerin zorlandıklarını sesleri çıkaramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı seslerin ğretiminde, birbirine okunuş ve yazılış olarak benzeyen seslerin (“b” ve “d” veya “m” ve “n” gibi) ğrenciler tarafından uzun süre karışırıldığını ifade ederek bununla ilgili sorunlar oluştuğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler seslerin ğretiminde sesler öğretildikten sonra alfabe öğretimine geçildiğinde harf ve ses okunuşlarının farklılaşmasının öğrenmede ve öğretmede güçlüğe neden olduğunu vurgulayarak, özellikle evlerinde Kürtçe konuşan çocuklarda daha çok problemlere neden olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler ses ğretiminde sesleri hissetme, tanıma ve akılda tutma ile ilgili sorunların yaşandığını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri seslerin ğretiminde; harflerle seslerin bire bir birbirini karşılamadıklarını bazı harflerin (“k” ve “g” gibi) bir harfin ince ve kalın iki sese sahip olduğunu ifade ederek bununla ilgili problemlerin yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmenler, ilkokuma-yazma ğretiminde okuma ile ilgili sorunlardan da bahsetmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden biri bazı kelimelerin telaffuzunun kırsaldaki çocuklar için zor olduğunu vurgulayarak, okumada sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretimde kırsaldaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu, bu durumun cümle oluşturmada ve okumada sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı ğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Sesi veriyoruz, birleştirme kısmında genel olarak çok büyük sıkıntı var. Genel olarak arkadaşlarımdan da duyduğum bu şekilde. Çocuğun bu aşamaya geçmesi bir kırılma noktası buraya çok büyük bir yoğunluk sarf etmemiz lazım.” (5)*

*“En çok karşılaştığımız problem açık heceye ulaşma, ğrenci açık heceye ulaşmada oldukça zorlanıyor. Bu biraz sıkıntı. Bir başka sıkıntı harflerle seslerin tam olarak birbirini karşılamaması. Bazı harflerde birden fazla ses olması. Örneğin “k” ve “g” gibi bir harfin ince ve kalın iki sese sahip olması öğrenciyi ilk önce okurken maalesef yanıltabiliyor ve bunu fark edebiliyorum.” (6)*

*“Şöyle söyleyebilirim, bu ilkokuma harf grupları sırası var, harf grupları oluşturulurken bazı harfler çok yakın verilmiş birbirine çok karıştırılan harfler. Mesela “b” ve “d” bu iki harf birbirine çok karışan harf ve “d” harfi oturmadan iki harf sonra “b” ye geçiyoruz bunu çok karıştırıyor çocuklar. Yani birbirine benzeyen harfleri çok karıştırıyorlar. Harfleri ses temelli verdiğimiz için tam oturmadan diğerine geçme. Bunu karıştıran çocuklar bazen bunda bir sene bile zorlanıyorlar. Tam okumaya geçtikten sonra tekrar heceye tekrar harfe dönüyoruz. Mesela ses diye öğretiyoruz çocuğa sonra tekrar harfleri, alfabeyi vermeye çalıştığımız da mesela çocuk sesi “b, t” diye çıkarıyor sonra biz diyoruz ki bu “be harfidir “te” harfidir orada bir kafa allak bullak oluyor. Anlam karmaşası yaşıyorlar, alfabeye geçişte biraz sıkıntı yaşıyoruz yani ses harf ayırt etme de sıkıntı yaşıyoruz. Bir başka sorun ise okuma hızında genel anlamda çocuklar harfe odaklanıyor, harfe odaklandığı için ses temelli olduğu için çocuklar direkt okurken de harfe bakıyorlar. Burada okuma hızı yavaşlıyor bunu engellemeye çalışıyoruz. Gözün biraz geniş görmesini sağlamaya çalışıyoruz ama bu biraz vakit alıyor yaşadığımız sıkıntıları bunlar diyebilirim.” (Ö9)*

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (n=9) görev yaptıkları okulların ve sınıfların fiziki koşullarıyla ilgili problemler ifade etmişlerdir. Öğretmenler kırsal alanda köyde yaşanan iklimsel ve çevresel zorlukların, ekonomik ve altyapısal yetersizliklerin eğitim-öğretime ve dolayısıyla okula, sınıfa yansıdığını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler görev yaptıkları okul ve sınıfların fiziki yapılarının ilkokuma-yazma öğretime uygun olmadığını belirterek öğretmenler; okullarının çok eski yapı olduğunu, okul ve sınıflarının küçük olduğunu, okulların altyapılarının yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri sınıfının küçüklüğü nedeni ile istediği gibi oturma düzeni oluşturamadığını ayrıca okulun dersliklerinin yetersizliğinden kaynaklı ikili eğitim yapılmasını aynı sınıfı ortaokul öğrencileri ile paylaşmanın ilkokuma-yazma öğretimi için uygun bulmadığını da dile getirmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını sınıflarını odun, kömür kullanarak soba ile ısıttıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfların soba ile ısıtılmasının ilkokuma-yazma öğretime uygun olmadığını belirterek; bu durumun birinci sınıf öğrencileri için tehlikeli olduğunu, öğretmenin soba ile ilgili tehlikeleri önlemek için derse odaklanamadığını, öğretmenin sobayı doldurmasının, yakmasının ve temizlemesinin zaman aldığını ve bu durumun ders sürelerinde kayıplara neden olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı

öğretmenler dağıtılan kömürlerin kalitesiz olduğunu sobada yanmadığını doğru düzgün ısınamadıklarını da ifade etmişlerdir.

*“Bizim okul 4 duvar düşünün o kadar. Okulun fiziki şartları inanılmaz yetersiz. Hazine arazisi diye okul yapılmış fakat köyden çok uzak. Çocuk okula ulaşamadığı için kar yağdığı zaman gelemiyor veya geç geliyorlar dolayısıyla 1 veya 2 ders geçmiş oluyor.”*  
**(Ö4)**

*“Şöyle bahsedeyim ben 1970-80 yapımı bir okulda görev yapıyorum. Okul bahçesi 250 metrekare civarı çok fazla geniş değil. Okulun yapısı eski olduğu için pek iyi de değil durumu yani çok eski.”* **(Ö16)**

*“Soba ile ısınıyoruz fakat sobalı olmasının şöyle bir zararı var çocuklar daha yeni okula başladığı için sobaya yaklaşabilir, kendilerini yakabilirler biraz dikkatli olunması gereken bir şey. Öğretmen için sadece burada şunu demek istiyorum dersle ilgilenmiyor çevredeki etkenlerle de ilgileniyor, onlara da dikkat etmek zorunda. O yüzden okulun fiziki şartı iyi olmalı”* **(Ö16)**

*“Isınmak için okul sobalı, ilk iki ders sınıfı ısıtmakla uğraşıyoruz. Gelen kömürler kalitesiz onu yakmak tutuşturmak çok zor. Okulun şartları kötü çok kötü.”* **(Ö4)**

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir kısmı sınıf içi materyallerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler bu hususta sıra ve oturakların çok eski olduğunu birinci sınıf öğrencilerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı kırsalda sınıflarının dört duvardan ibaret olduğunu birçok materyali kendi imkanları ile sene başında temin ettiklerini vurgulamışlardır. Öğretmenler okullarında ve sınıflarında ilkokuma-yazma öğretimi için gerekli olan teknolojik materyaller arasında bulunan özellikle akıllı tahtanın eksikliğinden bahsederek; ilkokuma-yazma öğretiminde akıllı tahtanın eksikliğini çok hissettiklerini, akıllı tahtanın birinci sınıf öğrencileri için görsel ve işitsel içeriklerle dikkat çektiğini, güdüleyici olduğunu birinci sınıflarda gerekliliğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kırsalda köyde internet ve elektrik altyapılarının yetersizliğine buna bağlı problemlere de değinmişler ve zaman zaman kendi bilgisayarlarından bile faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri projeksiyon ve ses sisteminin eksikliğini de dile getirmiştir. Aşağıda bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Sınıfın düzeni, sınıf içindeki materyaller kullanabileceğimiz materyaller yetersiz. Özellikle masa sıra boyutları büyük çocuklar için uygun fakat birinci sınıf çocukları için uygun olmuyor.”* **(Ö1)**

*“Hocam genel olarak kırsalda materyal eksiklerimiz çok, bilmiyorum kırsalda çalıştınız mı köy okulunda her yıl sınıflarımızı biz oluşturuyoruz. Sınıf içinde sıra masa ve tahta var geri kalan her şey öğretmene kalmış bir durum. Birçok materyali biz temin etmeye çalışıyoruz.” (Ö5)*

*“Akıllı tahta yok ne yazık ki, demek istiyorum ki bir okulda kesinlikle birinci sınıfta akıllı tahta olmalı. Çünkü öğrencilere olabildiğince görselden faydalandırmamız lazım. Bu şekilde akıllarında daha kalıcı olacaktır eminim ama ne yazık ki buna imkanımız yok.” (Ö16)*

*“Her şeyi kendin yapmak zorundasın. Teknolojik aletlerden tutun da kendi bilgisayarınızda olsa bir video, bir şey izleyemiyorsunuz, önceden hazırlık yapıp indirip getirmeniz lazım. Elektrik internet sorun vesaire...” (Ö5)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söz konusu sorunların çözümü için neler yapılabileceği, bir diğer ifadeyle sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenler kırsalda ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar doğrultusunda; ilkokuma-yazma öğretim programına (n=14), aileye (n=13), fiziki altyapıya (n=9), ders kitaplarına (n=7), öğretmene (n=6) ve okul öncesi eğitime (n=2) yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamına yakını kırsalda ilkokuma-yazma öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin ilkokuma-yazma öğretim programı ile ilgili çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu ülke genelinde uygulanan ilkokuma-yazma öğretim programının merkezi imkanlara göre hazırlandığını, kırsalda uygulanmasının güç olduğunu söyleyerek; kırsala uygun farklı bir ilkokuma-yazma öğretim programının hazırlanmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ilkokuma-yazma öğretim programındaki kazanımların kırsaldaki öğrencilere göre yoğun ve ulaşılmasının zor olduğunu ifade ederek; kazanımların kırsala uygun sadeleştirilmesi ve ulaşılabilir olması gerektiğini önermişlerdir. Bazı öğretmenler programdaki içeriğin kırsala uygun olmadığını programın sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri *“Birinci sınıfın temel yeterlilik sınıfı olarak belirlenip müfredattan bağımsız bir şekilde sayıların öğrenildiği, okuma yazmanın öğrenildiği, diğer hayati şeylerin işte beslenme alışkanlıklarıdır, tuvalet eğitimidir bunların hepsinin öğretildiği temel yeterlilik sınıfı olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö6)* diyerek öneride bulunmuştur. Ayrıca bir öğretmen ilkokuma-

yazma öğretim programının kırsalda birleştirilmiş sınıflara yönelik düzenlenmesi önerisinde bulunmuştur.

*“Öğretim programlarının da bölgesel düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum daha çok merkeziyetçi bir anlayışla değil sanki Ankara’nın en güzel okuluna eğitim veriyormuşuz gibi değil bu şekilde olmaz böyle bir programla kırsal kesimde çok başarılı olacağımızı zannetmiyorum. “(Ö2)*

*“Ayrıca köylerle ilgili eğitim öğretim programları daha farklı yapılmalı köye kırsala göre daha farklı bir program hazırlanabilir. Bununla ilgili araştırmalar yapılmalı. Olumlu şeyler bu şekilde olur. Program genelde merkezi yerlere göre hazırlanıyor, daha çok köylere uydurabilirlerse daha iyi olur” (Ö3)*

*“Ülke genelinde uygulanan program kırsalda esnetilmeli kırsala göre farklı bir program yapılmalı kırsalda kazanımlar azaltılmalı diye düşünüyorum” (Ö11)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde kırsaldaki aileler ve veliler ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin tamamına yakını kırsalda ailelere ve velilere ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin eğitimlerin verilmesi ve bu hususta bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler kırsalda okul, aile ve öğretmen iş birliğinin sağlanması gerekliliğini vurgulayarak; veliyi bir şekilde işin içine katmak için mücadele edilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler kırsalda çeşitli nedenlerden dolayı ailenin ve velinin eğitim-öğretime inancının azaldığını ve değer vermediğini belirterek; bu hususta gerekli bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasını önermişlerdir.

*“Kırsal kesimde özellikle öğrenciye bir şey öğretmeden önce velileri bilgilendirmeniz eğitmeniz gerekiyor yoksa başka bir başarı elde etme imkânınız yok velilerden çok şikayetçiyiz fakat bu şikayetimizi ortadan kaldıracak herhangi bir işte yapmıyoruz velilere eğitimin neden önemli olduğunu çocuklara herhangi bir şekilde nasıl destek vereceklerini hakkında bir çalışmamız maalesef yok. Bakanlığın bu şekilde bir çalışması olursa okullarla koordineli bir şekilde bence bu şekilde köy kesimlerinde kırsal kesimde eğitimin değeri biraz daha yükselir” (Ö6)*

*“Köy gibi kırsal yerlerde bence bu konuda yapılabilecek en büyük şey velilerin bilgilendirilmesi bilinçlendirilmesi velilerin bu okuma yazma sürecine birinci sınıflarda dahil edilmesi bunun için ilçe milli eğitimler mi çalışma yapar kurslar mı açarlar zorunlu olarak işte veliye teşvik mi verirler bu konuda veliyi bilinçlendirilip ve bu sürece kata bilirsek bence büyük bir sorun çözülmüş olur.” (Ö9)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma-yazma öğretiminde kırsalda okulların ve sınıfların fiziki yetersizliklerine yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu kırsalda okulların ve sınıfların ilkokuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını belirterek; fiziki yapının yenilenmesi gerektiği, geniş modern dersliklerin yapılması, teknolojiyi kullanacak alt yapıların sağlanması ve okul bahçelerinin duvarlarının renklendirilerek çocuklar için ilgi çekici hale getirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler okulda ve sınıfta ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılacak görsel ve işitsel materyaller ile teknolojik araçlara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kırsaldaki internet, elektrik altyapılarının geliştirilmesi gerektiğini, uzaktan eğitimde bunun öneminin daha iyi anlaşıldığını, bu doğrultuda teknolojik imkanların her öğrenciye ulaştırılmasını önermişlerdir. Bu konu ile ilgili bir öğretmen *“Geniş pencereden bakılacak olursa kırsalda ekonomik olarak birazcık insanları rahatlatmaları lazım çünkü çocuk okusa ne olacak okumasa ne olacak göndeririz çoban olur hayvancılıkla uğraşır daha fazla kazanır mantığı var” (Ö1)* diyerek kırsalda gereken ekonomik desteğin sağlanması önerisinde bulunmuştur.

*“Okulun özellikle fiziki şartları gerçekten çok önemli 25 kilometre 30 kilometre gidiyoruz okulun bahçe duvarının olmaması somut bir şeyler yapılabilir görsel şeyler yapılabilir çocuğun okula karşı ilgisi artması için okul güzelleştirilebilir. Diğer türlü sınıfın küçük olması akıllı tahtanın olmaması projeksiyonla olmuyor sürekli bağlayamıyoruz sürekli tek projeksiyon diğer hocaya lazım olabiliyor dersler çıkışa biliyor bu şekilde fiziki koşullar biraz iyileştirilebilir.” (Ö14)*

*“Okulumuzun fiziki yapısı olarak da çocuklarla ilgili hiçbir şey yok bomboş bir alan taş toprak çocuk evinde de bahçesinde de toprak taşı görüyor daha canlı şeyler olsa çizimler olsa farklı şeyler olsa çocuğun çizim yapabileceği alanlar olsa resim sınıfı müzik sınıfı olsa, okulumuzun alanı çok hiç kullanmadığımız bir lojman var...” (Ö10)*

*“Birinci sınıfta bence materyal kullanmak çok önemli çocukların ilgisini çekecek şeyler kullanmak çok önemli bunlar sınıflarda bulunmalı. Bunun dışında fiziki koşullar onun sıkıntısını çok yaşadığım için söylüyorum çok önemli büyük ferah bir sınıf olmalı küme şeklinde oturabilecekleri bir düzen bile yapamıyorum çünkü sınıfımda öyle bir alanım yok ben aralarına bile giremiyorum.” (Ö13)*

*“...Teknoloji anlamında kırsalın desteklenmesi gerekiyor desteklenirse kırsalda ilkokuma-yazma öğretimi ve genel anlamda eğitimin çok çok gelişeceğini düşünüyorum kesinlikle şu an köylerde internetin bilgisayarın bu tür şeylerin çocuklara ulaşması lazım kesinlikle çok geliştirecektir kırsalda fiziksel şartlarda gelişse iyi olur.*

*Elimizden gelen bir şeyler var onları yapmaya çalışıyoruz ama bir yere kadar çok fazla da ilerleyemiyorum bu konular bizi aşan durumlar.” (Ö15)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yarısına yakını ilkokuma-yazma öğretiminde ders kitapları ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı birinci sınıf ders kitaplarının kırsaldaki seviyeye uygun anlaşılır görsellerin yoğun bir şekilde yer aldığı etkinliklerden oluşması önerisinde bulunmuştur. Bazı öğretmenler birinci sınıflar için farklı yayınların etkili ve eğlenceli okuma yazma setlerinin olduğunu vurgulayarak; bu tür setlerin öğrencilere dağıtılması gerektiğini veya kaynak seçiminin öğretmene bırakılması önerisini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden biri (Ö4) ders kitapları ile ilgili *“...kitapların yöreye hitap edebilmesi lazım kitaplar, konuşulan dile, anlatılan hikayeler, yöreye ait her şeye hitap etmesi lazım çocuk için daha verimli olur.”* diyerek ders kitaplarının içeriği ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

*“İlkokulda ciddi bir şekilde ders kitaplarının elden geçirilmesi lazım çocukların dikkatini çekebilecek zengin içerikli bol görselli etkinlikler düzenlenmeli...” (Ö1)*

*“Öncelikle ilk sırada kaynak kitaplar çocuklara göre dizayn edilmeli nasıl ki yayınlar birinci sınıf setleri düzenliyorlarsa MEB’de birinci sınıflara göre kırsaldaki çocuklara göre bu setlerden dağıtmalı MEB’in 1.sınıf okuma-yazma setler düzenleyip çocuklara ücretsiz dağıtması gerekiyor.” (Ö2)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bir bölümü ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterliliği ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Bazı öğretmenler bu hususta lisans eğitiminin kırsalı kapsamadığını, uygulamaların yeterli olmadığını ifade ederek; lisans eğitiminin bu doğrultuda değişip, yenilenmesi gerektiği ve ilkokuma-yazma öğretimi derslerine giren akademisyenlerin MEB’de ve köyde (sahada) bir süre çalıştıktan sonra akademik hayata başlamaları gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden biri kırsalda ücretli öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde yeterli olamadığını ve daha tecrübeli öğretmenlerin kırsalda görevlendirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin birkaçı öğretmenlerin özellikle kırsalda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini, yeniliklere açık olmaları gerektiğini vurgulayarak; öğretmenleri vicdanları ile baş başa bırakmanın doğru olmadığını, yeterlilikleri ile ilgili yapıcı bir denetime tabi tutulmalarını da önermişlerdir.

*“Aldığımız lisans eğitiminde bence bize çok pembe bir dünyayı anlatıyorlar... üniversitelerdeki bu sorunu çözmek için bence akademik kariyer için belli bir süre Milli Eğitim’de çalışma süresi aranmalı direkt üniversitelerden sonra tez ya da başka bir şey ile değil belli bir süre atıyorum 5 yıl çalışmış olması gerekir o hocaların da köy şartlarını kırsalı görmeleri gerekir... Üniversitelerde kırsala yönelik uygulamalara yer verilmeli bence staj süresi bir yıl komple olmalı mesela aday öğretmenlik sürecini lisansta son bir yılımızda halletmeliydik bence.” (Ö11)*

*“Öğretmenden başlayayım öğretmen kendini geliştirdiği sürece çocuk Kürtçe konuşuyormuş sınıf mevcudu fazlaymış azmış çok önemli değil öğretmen vicdanen üzerine düşeni yaptıktan sonra... Bu durumda öğretmenin vicdanen kendini hem geliştirmesi lazım hem de üstüne düşeni yapması lazım... Bu konuda öğretmenlerin bir denetiminin olması gerekiyor... öğretmenin denetlenmesi gerekiyor. Öğretmen kendi içinde bunun vicdanını yaşamayı beceremiyor.” (Ö8)*

İlkokuma-yazma öğretiminde kırsalda karşılaşılan sorunlarla ilgili iki öğretmen okul öncesi eğitimin önemine vurgu yaparak; kırsalda okul öncesi eğitimin etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilerinde bulunmuşlardır.

*“Köylerde anasınıfları anaokulları çok önemli özellikle ilkokuma-yazma öğretiminde çok fark ediliyor. Okul öncesi eğitimi köylerde daha etkili hale getirilebilir.” (Ö3)*

*“Anasınıfı kesinlikle olmazsa olmazımız bunu söyleyebilirim yani kırsalda bir çocuğun anasınıfını görmesi bir öğrencinin hazır olarak gelmesi demek. En azından okul kültürüne adapte olmuş öğrenci demek okulu sınıfı biliyor demek kesinlikle yaygınlaştırılmasını çok istiyorum” (Ö15)*

## Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6

### *Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Niteliklerine İlişkin Görüşleri*

| Maddeler                                                                                                                        | Kesinlikle Katılmıyorum |     | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |      | Ort. | SS   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|------|------|
|                                                                                                                                 | f                       | %   | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                      | %    |      |      |
| 31.İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır. | 5                       | 2.3 | 7            | 3.3  | 13         | 6.0  | 75          | 34.9 | 115                    | 53.5 | 4.34 | .90  |
| 32.Öğrenciler Türkçeyi, ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.                                      | 6                       | 2.8 | 66           | 30.7 | 46         | 21.4 | 72          | 33.5 | 25                     | 11.6 | 3.20 | 1.08 |
| 33.Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.                                                                           | 4                       | 1.9 | 49           | 22.8 | 51         | 23.7 | 81          | 37.7 | 30                     | 14.0 | 3.39 | 1.04 |
| 34.Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.                                                                               | 2                       | .9  | 24           | 11.2 | 28         | 13.0 | 114         | 53.0 | 47                     | 21.9 | 3.84 | .92  |
| 35.Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.                                                                            | 7                       | 3.3 | 66           | 30.7 | 52         | 24.2 | 68          | 31.6 | 22                     | 10.2 | 3.15 | 1.07 |
| 36.Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.                                                                                          | 2                       | .9  | 38           | 17.7 | 42         | 19.5 | 92          | 42.8 | 41                     | 19.1 | 3.61 | 1.01 |
| 37.Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler.                   | 1                       | .5  | 13           | 6.0  | 20         | 9.3  | 110         | 51.2 | 71                     | 33.0 | 4.10 | .83  |
| 38.Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.                                                     | 3                       | 1.4 | 11           | 5.1  | 14         | 6.5  | 63          | 29.3 | 124                    | 57.7 | 4.37 | .91  |

Tabloda görüldüğü üzere “İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.” ifadesini öğretmenlerin %2.3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” %3.3’ü “Katılmıyorum”, %6’sı “Kararsızım”, %34.9’u “Katılıyorum” ve %53.5’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye 4.34 aritmetik ortalama değeri ile çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri kapsamında madde 32’de bulunan “Öğrenciler Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.” İfadesini öğretmenlerin %2.8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %30.7’si “Katılmıyorum”, %21.4’ü “Kararsızım”, %33.5’i “Katılıyorum” ve %11.6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 3.20$ ) söz konusu görüşe orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

33. maddede bulunan “Öğrencilerin gelişim düzeyleri düşük düzeydedir.” ifadesine öğretmenlerin %1.9’unun “Kesinlikle Katılmıyorum”, %22.8’inin “Katılmıyorum”, %23.7’sinin “Kararsızım”, %37.7’sinin “Katılıyorum” ve %14’ünün “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. 3.39 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenlerin bu maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.” ifadesine öğretmenlerin %0.9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %11.2’si “Katılmıyorum”, %13’ü “Kararsızım”, %53’ü “Katılıyorum” ve %21.9’u “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise 3.84 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Madde 35’te yer alan “Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.” ifadesini öğretmenlerin %3.3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %30.7’si “Katılmıyorum”, %24.2’si “Kararsızım”, %31.6’sı “Katılıyorum” ve %10.2’si “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 3.15$ ) bu maddeye orta düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri kapsamında madde 36'da bulunan "Öğrenciler derse hazırlıksız gelir" ifadesine öğretmenlerin %0.9'unun "Kesinlikle Katılmıyorum", %17.7'sinin "Katılmıyorum", %19.5'inin "Kararsızım", %42.8'inin "Katılıyorum" ve %19.1'inin "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap verdiği tespit edilmiştir. 3.61 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenlerin bu maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

"Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler." ifadesini öğretmenlerin %0.5'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %6'sı "Katılmıyorum", %9.3'ü "Kararsızım", %51.2'si "Katılıyorum" ve %33'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Öğretmenlerin bu maddeye 4.10 aritmetik ortalama değeri ile yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

38. maddede bulunan "Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır." ifadesine öğretmenlerin %1.4'ünün "Kesinlikle Katılmıyorum", %5.1'inin "Katılmıyorum", %6.5'inin "Kararsızım", %29.3'ünün "Katılıyorum" ve %57.7'sinin "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 4.37$ ) söz konusu görüşe çok yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 7'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır." ( $\bar{X} = 4.34$ ) ve "Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır." ( $\bar{X} = 4.37$ ) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin madde 35 de yer alan "Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır." ifadesine en düşük düzeyde ( $\bar{X} = 3.15$ ) katıldıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğrenci özellikleri ve hazırbulunuşlukları ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretiminde hazırbulunuşlarına yönelik öğretmenler; dil ve iletişim (n=16), psikomotor (n=14), bilişsel (n=10) ve duyuşsal (n=9) özelliklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Dil ve iletişim konusuna değinen öğretmenlerin altısı bu konuda çok zorlanmadıklarını ifade ederken geriye kalan öğretmenler (n=10) bu konuda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çok zorlanmadıklarını ifade eden öğretmenler öğrencilerle Türkçe iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu öğretmenler öğrencilerin uzun ve karmaşık cümleleri, soyut kavramları, atasözleri ve deyimleri anlama konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dil ve iletişim konusunda sorun yaşadıklarını belirten diğer öğretmenler kırsalda öğrencilerin genel olarak Kürtçe konuştuklarını ifade ederek çocukların; Türkçe iletişim kurma, kendilerini Türkçe doğru şekilde ifade etme ve Türkçe okuduklarını anlama ve anlatma güçlükleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı bu öğrencilere okuma yazma öğretirken aynı zamanda Türkçe konuşmayı öğretmenin ve öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamanın kendileri için de güç olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde dil ve iletişime ilişkin yaşanan sorunlarla ilgili ailelerin etkisinin olduğunu dile getirerek; ailelerin evde çocuklarıyla çok az Türkçe iletişim kurduklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenler tarafından dil ve iletişimde okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapılmış, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin birinci sınıfta daha rahat Türkçe konuştukları ve kendilerini daha rahat ifade ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerden biri görev yaptığı bölgede doğup büyüdüğünü, çocuklarla aynı dili konuşabildiğini bu hususta onlarla iletişim kurarken zorlanmadığını fakat çocukların; Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olması nedeniyle Türkçe iletişim kurarken kaygılandıklarını ve buna bağlı öğrenmelerin olumsuz etkilendiğini bu hususta güçlük yaşadığını vurgulamıştır. Aşağıda bu hususta öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Bizim öğrencilerimiz de Türkçe bilmeyen çok yok, hemen hemen hepsi biliyor. Ama temel olarak en büyük sorununuz anlamama Türkçeyi tam olarak anlamama. Basit cümleyi anlıyor çocuk fakat karmaşık bir cümle söylediğinizde anlamıyor bu bir sorun oluşturuyor.” (Ö6)*

*“İlk geldiklerinde Türkçe konuşma çok çok zayıftı, ama anlama nerdeyse hiç yok denecek derecesinde idi. Anadilleri Kürtçe, Türkçeyi anlayamıyorlar. Çok basit cümleleri bile anlayamıyorlar. Buraya getir götür gel git bu tür şeyleri bile anlayamıyorlar. Bu çok büyük bir engel.” (Ö15)*

*“Genelde ana dilleri Kürtçe. Konuşulan dil Kürtçe. Biz aileleri sürekli uyardığımız halde, söylüyoruz çocuklarla Türkçede konuşun bu çocukların akademik kariyeri için çok önemli ama başarılı olamıyoruz. Ne konuşmak istediklerini bilemedikleri için, kendilerini ifade etmede zorlandıkları için hep bir problem teşkil ediyor.” (Ö16)*

*“Dil Konusunda hocam burada anasınıfı gerçekten çok önemli. Gelen öğrenciler ile gelmeyenler arasında çok fark oluyor.” (Ö14)*

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu (n=12) öğrencilerin psikomotor özelliklerine ilişkin güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin psikomotor hazırbulunuşluklarından bahsederken en çok ilkokuma-yazma öğretimine başlarken çocukların kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin tamamına yakını okul öncesi eğitimin önemine değinmişlerdir. Öğretmenler kırsalda okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında belirgin farkların görüldüğünü vurgularken; okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin psikomotor becerilerinin daha yeterli seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı özellikle taşınmalı olarak çevre köylerden gelen öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma şanslarının olmadığını belirterek; bu öğrencilerin psikomotor becerilerinin daha yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları öğrencilerin psikomotor hazırbulunuşluklarındaki yetersizliğin kırsaldaki aile ilgisizliğinden kaynaklandığını, bu konularda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu konuyla ilgili öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Hazırbulunuşluk seviyeleri çok düşük. Anasınıfına gitmedikleri için çoğu anaokuluna gitmemiş psikomotor becerileri, kalem tutma becerileri çok zayıftı, küçük kas becerileri zayıftı ve bu durum eğitim-öğretimi etkiliyor. Bir ay geriden takip etmek zorunda kalıyoruz. Bu konularla ilgili veliler ilgisiz. Sadece çocuklar okulda eğitim-öğretim*

yapıyor, evde kimsenin ilgilenmemesi bu durumda eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor.”  
(Ö3)

“Bu konuda anaokuluna giden öğrenciler gerçekten daha iyi oluyorlar. Kalem tutma, yazma da okumaya geçme de büyük bir fark oluyor. Gerçekten anaokulunun, anasınıfının etkisi görünüyor. Psikomotor açıdan da kalem tutmaları, oyun hamurları ile falan anasınıfında oynadıkları için kalem tutma orada sıkıntı olmuyor. Diğer türlü anaokuluna gitmeyenler; kalem tutturuyorsun çizgi çalışmasında sıkıntı oluyor, yazmada okumada hep sıkıntı var onlar daha geç yapıyor.” (Ö7)

“Hazırbulunuşluk olarak da çok zorlandığım öğrenciler oldu. Bizim okulda taşımali eğitim olduğu için sadece kendi okulunda ki öğrencilere anasınıfı fırsatı veriyor. O yüzden diğer köylerden gelenler anasınıfı eğitimi görmemiş oluyor ve sınıf ister istemez çok karma bir hale dönüyor. Örneğin çocuk makas tutarken bile yok yani makası parmağını sokup açması gerektiğini bile bilmiyor. Kâğıt kesmesi, kalem tutması şusu busu derken ilk uyum haftası zaten ister istemez süreç uzuyor. Bu sefer hazırbulunuşluğu iyi olan öğrenciler anasınıfına giden öğrenciler bu sefer daha çok yapıyorlar daha çabuk yapıyorlar 5 dakikada etkinliği bitiriyorlar. Fakat diğerleri 1 saat de geçse iki derste geçse ne yazık ki o etkinliği ya da herhangi bir etkinliği yapamıyorlar ve diğer arkadaşlarına yetişemiyorlar. Aralarındaki fark gittikçe açılıyor.”  
(Ö10)

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin psikomotor hazırbulunuşluğuna ilişkin öğretmenlerden sadece 2’si herhangi bir güçlük yaşamadığını bildirirken öğretmenler; öğrencilerin okul öncesi eğitimi aldığını ve bu bağlamda okul öncesi eğitimin psikomotor becerilere olumlu etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili öne çıkan bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Benim bu konuda çok büyük bir şansım var. Benim okulumda köyümüzde okul öncesi eğitimi anasınıfı var. Çocuklar 1. sınıfa başlamadan önce kesinlikle anasınıfına geliyorlar. Orada hiç olmazsa birinci sınıfta yapacaklarının bir ön hazırlığını yapıyorlar. Psikomotor becerileri iyi. Çoğu öğretmen arkadaşım kalem tutma becerileri ile uğraşırken, benim okulumda bunu öğrenciler ana sınıfta öğrenip geliyorlar.” (Ö16)

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler bilişsel özelliklerden bahsederken kırsal şartların yetersizliği ve okul öncesi eğitimin eksikliğine değinmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı bu hususta kırsalda bilişsel farkındalığı arttıracak özellikle teknolojik anlamda pek fazla uyarıcının olmadığını dile getirmiştir. Bazı öğretmenler bilişsel olarak ön öğrenmelerin eksik olduğunu vurgulayarak; çoğunlukla okul öncesi eğitim

almayan öğrencilerde bu hususta güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma yazmaya daha çabuk ve kolay geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü öğrencilerin bilişsel özellikler ile ilgili yaşanan güçlüklerin Türkçe dil ve iletişimde yaşadıkları problemlerden ve aile bilgisizliğinden kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu hususta dikkat çeken bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almıştır.

*“Günümüz çocukları tablet, internet, telefon birçok şeyi kullanırken. Kırsaldakiler bunlardan habersiz, günün şartlarından habersiz... Bilişsel hazırbulunuşlukları yetersiz.” (Ö4)*

*“Anaokuluna giden öğrenciler gerçekten bilişsel olarak daha iyi oluyorlar. Anaokulunun, anasınıfının etkisi görünüyor, giden öğrenciler hemen okumaya geçiyor, sesleri birleştirebiliyorlar. Örneğin sesleri görür görmez bununla ilgili bir şarkı duydukları zaman daha önce dinlemiştik diyorlar.” (Ö7)*

*“Çocuk evde farklı bir dil konuşuyor. Yaşadığımız bölge itibarıyla okulda farklı bir dil konuşuluyor. Türkçeyi bilmiyor değil daha önce tanışmış evde gerek televizyondan vesairenden bir şekilde tanışmış fakat yeterli seviyede değil. Okulda öğretmenle konuşurken iletişim kurarken çok kaygılanıyor bildiğini de unutuyor. Bunlar hepsi birleşince çok büyük kaygı ve heyecan oluyor. Bu durumda çocuğu rahatlatmadığınız sürece çocuğun öğrenmelerini etkiliyor bilişsel olarak öğrenme kapasitesini etkiliyor çocuk geç öğreniyor veya öğrenemiyor.” (Ö2)*

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler duyuşsal özelliklerden bahsederken bazı öğretmenler (n=6) çocukların okula ve derse karşı pek fazla ilgili olmadıklarını; dil gelişimi ve okul öncesi eğitim yetersizliklerinin, aile ilgisizliğinin ve uyum eğitimindeki eksikliklerin bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konuda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin zayıf olduğunu daha çok okulda bir araya gelip oyunlar oynamayı sevdiklerini vurgulamaktadır. Başka bir öğretmen, öğrencilerin ilgilerinin farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri duyuşsal anlamda ilk hafta çocuklarda ağlama, okula gelmeme ve sınıfta ailesi ile birlikte oturma gibi problemler yaşandığını ifade ederek; bu problemleri yaşayan öğrencilerin bir müddet sonra akademik anlamda geri kaldıklarını ve başarısız olduklarını da belirtmiştir. Aşağıda bu konuya ilişkin öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Duyuşsal anlamda birinci sınıfta önceleri uyum haftası denilen bir hafta vardı bu haftanın tekrar daha canlı bir hale getirilmesi hatta zorunlu hale getirilmesi faydalı*

*olacak. Bence eğitim öğretim faaliyetleri başladığı zaman okula gelmek istemeyen, ağlayan, ailesinin orada bulunmasını isteyen öğrenciler bir süre sonra sınıftan akademik olarak kopuyorlar, geri kalıyorlar, başarısız oluyorlar. Bu çok karşılaştığımız bir sorun. Okula alıştırmaya hususunda bu uyum haftası zorunlu hale getirirse daha iyi olur. Bu sorunu aşabiliriz.” (Ö6)*

*“Okuma yazmaya, derslere ilgileri şöyle söyleyeyim okulda bir araya gelip oynamayı daha çok seviyorlar. Oyun oynama en çok sevdikleri şey. Okulda bir araya gelip oynamak, sınıfta konuşmak bunları daha çok seviyorlar. Ders işlemek pek sevdikleri bir şey değil.” (Ö15)*

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler duyuşsal özelliklerden bahsederken, öğretmenlerin bir kısmı (n=3) bu hususta herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri kırsalda merkezdeki gibi çocukların dikkatini çekecek telefon tablet bilgisayar gibi teknolojik anlamda imkanlar olmadığı için okula ilgilerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğretmen okuldaki öğretmenler olarak kırsalda ilk hedeflerinin çocuklara okulu sevdirmek olduğunu belirterek; çocukların okulda daha fazla zaman geçirdiklerini ve okulu sevdiklerini dile getirmiştir. Bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Genel olarak köy öğrencileri okula karşı okuma yazmaya ilgi ve istekleri, teknolojiye uzak oldukları için merkez okula göre, okula ilgi alaka daha iyi. Çünkü dikkatini dağıtacak fazla bir şey yok. Atıyorum bir köy çocuğunun telefonla uğraşması, oynaması merkezdeki çocuğa göre bu durum daha düşük. O yüzden duyuşsal olarak pek fazla güçlük yaşamadık.” (Ö5)*

*“Okulu dersleri çok seviyorlar. Tabi burada öğretmenlerin rolü de çok büyük. Öğretmen arkadaşlarla birlikte öğrencileri kesinlikle okulda tutma amacımız vardı. Öncelikli amacımız buydu.” (Ö16)*

## Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7

### *Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Görüşleri*

| Maddeler                                                                                              | Kesinlikle Katılmıyorum |      | Katılmıyorum |      | Kararsızım |      | Katılıyorum |      | Kesinlikle Katılıyorum |      | Ort. | SS   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|------------------------|------|------|------|
|                                                                                                       | f                       | %    | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                      | %    |      |      |
| 39.Veliler, ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.                                | 85                      | 39.5 | 90           | 41.9 | 28         | 13.0 | 7           | 3.3  | 5                      | 2.3  | 1.87 | .92  |
| 40.Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.                                         | 6                       | 2.8  | 34           | 15.8 | 33         | 15.3 | 99          | 46.0 | 43                     | 20.0 | 3.65 | 1.05 |
| 41.Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.              | 8                       | 3.7  | 9            | 4.2  | 20         | 9.3  | 99          | 46.0 | 79                     | 36.7 | 4.08 | .98  |
| 42.Veliler sürece müdahale eder.(Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)                            | 28                      | 13.0 | 67           | 31.2 | 33         | 15.3 | 55          | 25.6 | 32                     | 14.9 | 2.98 | 1.30 |
| 43.Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.                                 | 3                       | 1.4  | 14           | 6.5  | 30         | 14.0 | 87          | 40.5 | 81                     | 37.7 | 4.07 | .95  |
| 44.Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.                                      | 2                       | .9   | 13           | 6.0  | 20         | 9.3  | 80          | 37.2 | 100                    | 46.5 | 4.22 | .91  |
| 45.Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler. | 1                       | .5   | 0            | 0    | 12         | 5.6  | 72          | 33.5 | 130                    | 60.5 | 4.53 | .64  |
| 46.Veliler çocuklarının eğitime yeterince önem vermez.                                                | 2                       | .9   | 18           | 8.4  | 35         | 16.3 | 83          | 38.6 | 77                     | 35.8 | 4.00 | .97  |
| 47. Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.                         | 2                       | .9   | 8            | 3.7  | 26         | 12.1 | 97          | 45.1 | 82                     | 38.1 | 4.16 | .84  |

Tabloda görüldüğü üzere “Veliler ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.” İfadesini öğretmenlerin %39.5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %41.9’u “Katılmıyorum”, %13’ü “Kararsızım”, %3.3’ü “Katılıyorum” ve %2.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye 1.87 aritmetik ortalama değeri ile düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği kapsamında madde 40’ta bulunan “Veliler okuma-yazma sürecinde aceleci davranır.” İfadesini öğretmenlerin %2.8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %15.8’i “Katılmıyorum”, %15.3’ü “Kararsızım”, %46’sı “Katılıyorum” ve %20’si “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. 3.65 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenlerin bu maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

41. maddede bulunan “Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma sürecinde yanlış öğrenmelere sebep olur.” ifadesine öğretmenlerin %3.7’sinin “Kesinlikle Katılmıyorum”, %4.2’sinin “Katılmıyorum”, %9.3’ünün “Kararsızım”, %46’sının “Katılıyorum” ve %36.7’sinin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ( $\bar{X} = 4.08$ ) söz konusu görüşe yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

“Veliler öğretim sürecine müdahale eder.” ifadesine öğretmenlerin %13’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %31.2’si “Katılmıyorum”, %15.3’ü “Kararsızım”, %25.6’sı “Katılıyorum” ve %14.9’u “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 2.98 aritmetik ortalama değeri ile bu maddeye orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Madde 43’te yer alan “Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.” ifadesini öğretmenlerin %1.4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6.5’i “Katılmıyorum”, %14’ü “Kararsızım”, %40.5’i “Katılıyorum” ve %37.7’si “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. 4.07 aritmetik ortalama değeri ile öğretmenler ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği kapsamında madde 44’te bulunan “Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.” ifadesine öğretmenlerin %0.9’unun “Kesinlikle Katılmıyorum”, %6’sının “Katılmıyorum”, %9.3’ünün “Kararsızım”, %37.2’sinin “Katılıyorum” ve %46.5’inin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ilgili

maddeye verdikleri puanlardan elde edilen aritmetik ortalama ( $\bar{X} = 4.22$ ) bu maddeye çok yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

“Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.” ifadesini öğretmenlerin %0.5’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, %0 “Katılmıyorum”, %5.6’sı “Kararsızım”, %33.5’i “Katılıyorum” ve %60.5’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye 4.53 aritmetik ortalama değeri ile çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

46. maddede bulunan “Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.” ifadesine öğretmenlerin %0.9’unun “Kesinlikle Katılmıyorum”, %8.4’ünün “Katılmıyorum”, %16.3’ünün “Kararsızım”, %38.6’sının “Katılıyorum” ve %35.8’inin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 4.00 aritmetik ortalama değeri ile madde 46’ya yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği kapsamında madde 47’de bulunan “Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.” ifadesini öğretmenlerin %0.9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %3.7’si “Katılmıyorum”, %12.1’i “Kararsızım”, %45.1’i “Katılıyorum” ve %38.1’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise 4.16 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğretmenlerin ilgili maddeye yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 8’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.” ( $\bar{X} = 4.53$ ) ve “Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.” ( $\bar{X} = 4.22$ ) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte madde 39’da bulunan “Veliler ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde ( $\bar{X} = 1.87$ ) katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin ailelerin ilgisi, desteği ve bilgisi ile ilgili veriler toplanmıştır. İlkokuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda, öğretmenlerin çoğunluğu (n=11) yetersizliği yönünde görüş bildirirken, bazı öğretmenler (n=5) ilkokuma-yazma

öğretiminde aile ilgisi ve desteğinin farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu kırsalda ailelerin çocukları ile ilgilenmediklerini vurgulayarak; veli ile öğretmen iletişiminin zayıf olduğunu, veli toplantılarına katılımın çok düşük olduğunu, aileye ulaşmak ve öğrenci hakkında bilgi alışverişi yapmak için hep öğretmenin mücadele ettiğini, ailelerin bu konuda umursamaz olduğunu, ailelerin eğitim öğretime yeteri kadar önem vermediklerini ve daha çok çocukları köydeki tarım ve hayvancılık işlerine yönlendirdiklerini, ailenin kalem, defter, silgi ve çanta gibi öğrencinin okulda ihtiyaç duyduğu temel materyalleri çoğu zaman temin etmediğini, bu materyalleri kendi imkanları ile karşıladıklarını öğretmeler ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden biri *“İlgi çok zayıf. Köydeyiz ve babaların çoğu gurbette. Gurbette olmayanlar da çocuğuyla çok fazla ilgilenmiyor. Annelerin çoğu okuma yazma bilmiyor.”* (Ö9) diyerek kırsaldaki yetersizliklerden kaynaklı ailenin ilkokuma-yazma öğretimindeki ilgisizliğine ve destek olamamasına dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen Kürtçe bildiği için okul içinde ve dışında ailelerle iletişiminin iyi olduğunu fakat buna rağmen ilkokuma-yazma öğretiminde gerekli ilgi ve desteği velilerden göremediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ailelerin çocuğa karşı sorumluluğunun şefkatten ibaret olduğunu belirterek, ilkokuma-yazma öğretiminde yeterli ilgi ve desteği göremediğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı veli ziyaretlerinin bu hususta önemine dikkat çekerek; yapılan veli ziyaretlerinin aileleri ilgi ve destek noktasında güdülediğini belirtmişlerdir. Bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Büyük çoğunluğu çocuk okusa ne olacak okumasa ne olacak havasında. Çocuğu alıp koyunlarım geldi, ineklerim geldi, bu çocuğun tarlada ekip biçmesi lazım, bostanımın sulanması lazım, çocuk bana yardım etmesi lazım şeklinde müdahalelerle karşılaşılıyor. Veli toplantıları ile ilgili okula fazla gelmiyorlar. Belli başlı aileler geliyor. Çoğunluğa ulaşmak için köyde veli ziyaretleri yapmak gerekiyor. Okula fazla önem göstermiyorlar. Çocuğun kalemi yok, çantası yok, defteri yok, birçoğunu kendi cebimizden karşılıyor. Veliye ulaşmak için ya camiye gitmeniz gerekiyor ya da muhtarla beraber ev ev gezmek gerekiyor.”* (Ö1)

*“Maalesef Biz kırsalda kenar mahallelerde çalışan öğretmenlerin en büyük sorunu veli ilgisizliği daha doğrusu velinin olmaması kağıt üstünde bir veli var ama gerçek anlamda eğitimle uğraşan velilerin olmaması bizim belimizi büküyor bütün yük bize kalıyor.”* (Ö6)

*“Yani hocam tüm kırsal kesimleri genelleme yapmak istemem ama bizim köyümüzde gerçekten velilerle alakalı büyük problemler var asla çocuklarına önem vermeyen eğitimlerine değer vermeyen veli profili var. Genellemek istemem ama çoğunda bu var yani mesela şu an nerdeyse ikinci dönemi bitirmek üzereyiz hala çocuğu için ben ararım telefonu açmayan veliler var asla beni arayıp hocam benim çocuğumun durumu nasıl neler yapalım demeyen velilerim var kırtasiye malzemelerini bile karşılamayan veliler var çocuk silgisiz okula geliyor kalem yok silgi yok defter yok. Bunları artık biz kendi cebimizden karşılamaya başladık veli profili gerçekten çok ilgisiz” (Ö12)*

Yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda öğretmenlerin bir kısmı, kırsalda ilgili ve destek olan ailelerin de olduğunu ilgisiz ve destek olmayan ailelerin de olduğunu ifade ederek; ilkokuma-yazma öğretiminde bu durumun öğrencilerin başarısında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konu ile ilgili kırsalda örnek ailelerin de bulunduğunu vurgulayarak; genelleme yapmanın yanlış olacağını dile getirmiştir. Bu hususta başka bir öğretmen kırsalda taşınmalı eğitimden kaynaklı farklı köylerden gelen öğrencilerin ailelerinin ilgi ve desteğinin de farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler salgın hastalık nedeni ile çocukların evde aileleri ile daha fazla vakit geçirdiklerini ifade ederek; ilkokuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği noktasındaki olumlu ve olumsuz tutumların öğrenciye çok fazla yansıdığını vurgulamışlardır. Bu konuda öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Aile ilgisi olan çocuklar ödevlerini düzenli yaptıran okutturan velilerin çocukları ilerleyebiliyor. Bazıları hala uzaktan eğitim olunca çocuk canlı derse giremeyince bazı aileler ödevleri boşladı yaptırmadı o yüzden çocuklar çok geride kaldı. Ben şu anda okul bir ara açıldı çok uç farklar var birleştirilmiş sınıf gibi yapıyorum. Bazı aileler çok ilgili ilgili olanlar benden bile önde gidiyor öğretmenim ben o ödevi yapmıştım onları okumuştum diyor ilgili aileler de böyle çocuklara önceden ödevlerini yaptırıyorlar gösteriyorlar bazen önden bile gidebiliyorlar.” (Ö7)*

*“İlgi alaka veliden veliye değişiyor genelleme yapamıyorum kesin bir şey söyleyemem a velisi ilgileniyor b velisi ilgilenmiyor veya x velisi ilgilenirken y velisi ilgilenmiyor. Kiminin umurunda kiminin umurunda değil.” (Ö15)*

Velilerin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yeterliği hususunda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) yetersiz oldukları yönünde görüş

belirtirken; sadece 2 öğretmen bu durumun farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, velilerin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu vurgulayarak velilerin; okuma-yazmayı cümle yöntemi ile öğrenmelerinden kaynaklı ses öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olduklarını ve ilkokuma-yazma öğretimini güçleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kırsalda velilerin birçoğunun özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle ilkokuma-yazma öğretimine katkı sunma açısından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bununla ilgili kırsalda velilere okuma yazma eğitimleri vermeye çalıştıklarını da vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ailenin evde çocuğa ilkokuma-yazma öğretiminde okuma yazma faaliyetlerinde kılavuzluk etmesi gerektiğini belirterek; kırsalda velilerin ilkokuma-yazma öğretiminde bu bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler kırsalda çocukların okuma yazmaya geçme süresindeki gecikmelerin veliden kaynaklandığını düşünmektedirler. Aşağıda bu hususta öne çıkan bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*“Genelde anneler evde yardımcı olmaya çalışıyor fakat çoğunluğu Türkçeyi bilmediği için çok fazla öğretemiyor. Bazı anneler hiç Türkçe bilmiyor. Veliler okuma yazma öğretiminde çocuğa fazla yardımcı olamıyor.” (Ö1)*

*“Okuma yazmanın özellikle okumanın en büyük kuralı öğrencinin öğrendiği şeyi tekrar etmesi ve egzersiz yapması. Egzersiz yapmadığı vakit okumayı öğrenirse dahi çocuk okumayı bir yere kadar götürebilir. Zamanında hızlanmıyor zamanında hızlanmayan çocuk okuduğunu anlayamaz ve böyle silsile halinde gidiyor. Veli bu faaliyetlere yardımcı olması lazım. Veli desteği çok düşük maalesef. Destek veren veliler de eski usul öğrenmiş oldukları için özellikle sesleri ses temelli öğretmiyorlar, harf temelli öğretiyorlar “a be ce de e fe” gibi bu işimizi aslında zorlaştırıyor ve çok büyük bir zorluk çıkıyor. Çocuk onu eğer o şekilde öğrenirse mesela “b” sesini öğretiyorsunuz, heceye geçince “b” “a” yan yana gelse ne olur diyorsunuz “bea” diyor bunu veliden bu şekilde öğrenince böyle bir sıkıntı çıkıyor maalesef velilerle ilgili çok şanslı değiliz.” (Ö6)*

*“Bilgi konusunda veliler eski sistem cümle sistemi ile öğretiyorlar. Ses yerine alfabeyi öğretiyorlar ve çocukların kafasını daha çok karıştırıyorlar. Destek olayım derken daha çok köstek olan velilerim de var. Kırsal kesimde çocukların okuma yazmayı geç öğrenmesinin sebebini tamamen veliye bağlıyorum.” (Ö11)*

*“Okuma yazma bilmeyen aileler kırsalda çoğunlukta. Doğal olarak yardımcı olamıyorlar. Kendileri bilmedikleri için çocuklara öğretemiyorlar.” (Ö16)*

Yapılan görüşmelerde velilerin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin bilgileri hususunda sadece 2 öğretmen bu durumun kırsalda farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri okuma yazma bilen veliler ve okula giden ağabeyi ve ablaların ilkokuma-yazma öğretiminde olumlu etkisinin görüldüğünü vurgulamıştır. Diğer bir öğretmen salgın hastalıktan dolayı canlı derslere önem gösteren bilgili ailelerin ilkokuma-yazma öğretimindeki olumlu etkisinden bahsetmiştir. Öğretmenler bu konularda yetersiz olan ailelerin ilkokuma-yazma öğretiminde çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine de değinmişlerdir. Bu konuda dikkat çeken bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almıştır.

*“Açıkçası veliler yanlış öğrenmelere bazen sebep oluyorlar. Bazen de iyi şekilde yardımcı oluyorlar öğrenmelerine. Ailesi bilgili olan, ödevlerini düzenli yaptıran, okutturan velilerin çocukları ilerleyebiliyor. Uzaktan eğitim olunca, çocuk canlı derse giremeyince bazı aileler ödevleri boşladı yaptırmadı ve bu yüzden çocuklar çok geride kaldı. Canlı derse girenler ilerledi aile bilgisi olmayan desteği olmayan öğrenci şu an sıfır gibi hiçbir şey öğrenemedi.” (Ö7)*

*“Okuma yazma bilen anneler öğrencilere çok fazla yardımcı olabiliyorlar. Mesela okuma yazmaya geçirmeden en azından harfleri öğrenerek geliyorlar. Veliler bunu öğretiyor, okuma yazma bilenler bunu öğretiyor öncesinde. Sonra çocuğu gönderiyor. Çocuk bilmiş olarak geliyor ama okuma yazma bilmeyen veli zaten diyor ki ben okuma yazma bilmiyorum, ben yardımcı olamıyorum, o yüzden çocuğu başarısız oluyor maalesef. Annesi, babası yardımcı olmasa da okula giden abisi ablası yardımcı olan öğrencilerimde de açık ara fark oluyor ve başarılı olduğunu görüyorum bu kanaattayım.” (Ö12)*

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır. Son olarak araştırma sonuçları ve sınırlılıkları dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın birinci araştırma sorusunda öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ele alınmıştır. Bu kapsamda kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel manada kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, programı anlama, kavrama ve uygulama, ders öncesi plan ve hazırlık yapma, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olma, özgün materyaller hazırlama, öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve ön öğrenmelerini dikkate alarak derse hazırlanma, alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme gibi mesleki konularda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılrken, ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları lisans eğitimi yeterliliğini orta düzeyde kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı tanıma ve uygulama başta olmak üzere, ilkokuma-yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, ilkokuma-yazma öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme ve öğrencileri tanıma konularında yeterli olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler deneyim eksikliği ve lisans eğitiminin yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak özellikle öğretim yılı başında programı uygulamada güçlüklerle karşılaştıklarını ve yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluklarını dikkate alarak ders işleme, materyal hazırlama, salgın hastalıktan kaynaklı uzaktan eğitim, kültürel ve dil farklılığına uyum ve birleştirilmiş sınıflarda okuma-yazma eğitimi gibi konularda da sene başında yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Nicel verilerle uyumlu olarak öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde

uygulama derslerinin yeterli olmadığını, daha çok teoriye dayalı eğitim verildiğini, özellikle kırsal şartlarda görev yapılması ihtimalinin göz ardı edildiğini ifade ederek lisans eğitiminin kırsal için yetersiz kaldığını ve öğretmenliğin okullarda yaparak yaşayarak ve tecrübe ederek öğrenildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine göre kırsalda ilkokuma-yazma öğretimine başlarken birçok öğretmenin mesleki yeterlik anlamında ilk başlarda uygulamada yetersiz kaldığı, daha sonra mesleki tecrübe ile birlikte genel olarak öz yeterlik anlamında kendilerini yeterli kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki benzer araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmanın bu sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Altunbaş (2011), Öztürk ve Ertem (2017) ile Kabaş'ın (2020) yaptıkları çalışmalarda da ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Karacaoğlu (2008) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin meslek ve alan bilgisi, kendilerini geliştirme ve değerler gibi konularda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Ekici-Calın (2019) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin yeterliklerini genel olarak olumlu bulurken, ilkokuma-yazma öğretimine yönelik lisansta aldıkları eğitimi yetersiz bulmuş, mesleğin ilk yıllarında problemler yaşadıkları ve kimi zaman yetersiz oldukları ve bireysel çalışmaları ile yeterlik kazandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Şahin (2010) yaptığı çalışmada kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından, lisansta verilen ilkokuma-yazma öğretiminin yeterli olmadığını daha çok teoriye dayalı olduğunu, uygulamada sınırlı olduğunu özellikle uygulama ve stajlarda kırsal şartların göz ardı edildiğini belirten maddelere yüksek oranda katılım sağlandığı görülmektedir. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan'ın (2020) yaptıkları çalışmada da öğretmenlere lisansta verilen ilkokuma-yazma eğitimi ile ilgili eğitimlerin gerekli yeterliği kazandırmadığı, uygulama eğitimlerinin yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin meslekte ilk zamanlar zorlandığı sonuçları elde edilmiştir. Polat'ın (2017) çalışmasında üniversitelerin ilgili bölümlerinin ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma-yazma eğitimi hususunda verdikleri eğitimin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını gösteren çalışmaların olması (Aydın, 2017; Polat,

2017; Durukan ve Alver, 2008; Karaman ve Yurduseven, 2008; Ortabağ Çevik, 2006) lisans eğitimlerinin bu hususta yeterli olmadığını göstermesi açısından bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Yine araştırma sonuçlarına paralel olarak Analı ve Şahin (2020) yaptıkları çalışmada kırsalda göreve yeni başlayan öğretmenlerin kırsaldaki olumsuz şartlar, fiziki, sosyal ve teknolojik imkansızlıklar, öğrenci-öğretmen arasındaki dil ve kültür farklılığı, öğretmen-veli iletişimindeki aksaklıklar gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan ve alanyazındaki ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretime ilişkin, mesleki bilgiler açısından genel olarak kendilerini yeterli gördükleri düşünülebilir. Alanyazında da benzer çalışmalarda bu doğrultuda sonuçlar karşımıza çıkmaktadır (Altunbaş, 2011; Ertem ve Öztürk, 2017; Karacaoğlu, 2008; Ekici Calın, 2019). Bununla birlikte öğretmenlerin sene başında programı uygulama aşamasında kırsaldaki olumsuz şartlardan; fiziki, teknolojik, sosyo-ekonomik, altyapısal, aile okur yazarlığı, iletişimde dil ve kültürel farklılıklar gibi dışsal faktörlerden kaynaklı yetersiz kaldıkları anlaşılabılır. Analı ve Şahin'in (2020) yaptıkları araştırmada da kırsalda görev yapan öğretmenlerin dil-kültür farklılığı, iletişimde aksaklıklar, veli desteğinin olmaması, ısınma ve altyapı sorunları ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendi yetersizlikleri bağlamında lisans eğitiminin kırsalda yetersiz kaldığını, lisans eğitimindeki uygulama süreçlerinin sınırlı olduğunu, uygulama ve staj süreçlerinde kırsal şartların göz ardı edildiğini, öğretmenlik mesleğinin tecrübe ederek öğrenildiğini belirten eleştirileri de dikkate alınabilir. Nitekim alanyazında ilgili araştırmalarda okuma-yazma öğretimi ile ilgili lisans eğitiminin yeterli olmadığı, uygulama, staj, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Aydın, 2017; Şahin, 2010; Durukan ve Alver, 2008; Ekici Calın, 2019; Erbasan ve Erbasan, 2020; Polat, 2017; Karaman ve Yurduseven, 2008; Ortabağ Çevik, 2006). Kırsaldaki zorlayıcı yaşam şartları ve imkansızlıklar değerlendirildiğinde eğitim-öğretime de yansımalarının olumsuz olması tabiidir. Dolayısıyla kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretimi yeterliklerinin de bu olumsuz şartlardan etkilenmesi olağan bir durumdur. Bu doğrultuda öğretmenlerin yetiştirilmesinde gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi eğitimlerde görev yapma ihtimalinin olduğu

kırsaldaki yaşam şartlarının değerlendirilmesi, uygulama ve staj gibi süreçlerde kırsal alanların göz ardı edilmemesi ve buna uygun eğitimlerin verilmesi ayrıca kırsaldaki şartların iyileştirilmesi öğretmen yeterliklerinde önemli görülmektedir.

Araştırmada öğretmen yeterliklerine yönelik; lisans eğitiminin uygulama ağırlıklı ve kırsalı kapsayacak şekilde değişip yenilenmesi gerektiğini, ilkokuma-yazma öğretimi dersi veren akademisyenlerin MEB’de, özellikle kırsalda bir süre çalıştıktan sonra akademik hayata başlamaları gerektiğini belirten önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca kırsalda ücretli öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde yeterli olamadığı ve daha tecrübeli öğretmenlerin kırsalda görevlendirilmesi, öğretmenlerin yenilikleri takip ederek kendilerini geliştirmeleri ve vicdanları ile baş başa bırakılmadan yapıcı bir denetime tabi tutulmaları gibi öneriler de öğretmenler tarafından yapılmıştır. Benzer şekilde Emeç (2011) çalışmasında öğretmen kaynaklı sorunların altında tecrübesizliğin yattığını belirterek, öğretmenlerin iyi bir model olması gerekliliğini kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamış ve iki dilli birinci sınıf öğrencilerinin bulunduğu alanlara daha tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik mesleğinin toplum nezdinde değersizleştiğini özellikle bu durumun salgın hastalık döneminde daha çok belirginleştiğini ifade ederek; öğretmene gerekli değerin verilmesini ve öğretmenin desteklenmesini önermişlerdir.

## **İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde genel manada olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilkokuma-yazma öğretim programının hedeflerinin öğrenci gelişimlerine uygun olduğunu, ses temelli cümle yönteminin ilkokuma-yazma öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek için uygun olduğunu, ilkokuma-yazma öğretim programında ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimine uygun ve disiplinler arası öğrenmeyi sağladığını, programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretim programına yönelik öğretmenlerin

yarısından fazlası programın ve programdaki ses temelli cümle yönteminin insan doğasına ve öğrenmelerine uygun olduğunu, öğrenci merkezli olduğunu, ezberden uzak ve mantığa daha yatkın olduğunu ifade ederek olumlu görüş bildirmekte ve bu programın ve yöntemin uzaktan eğitimde bile başarılı olduğunu, öğrencilerin bu programla ve yöntemle kısa sürede okumaya geçtiklerini dile getirmektedirler. Ayrıca öğretmenler program ve yöntem ile ilgili eğik bitişik yazı stilinden, dik temel harflerle yazı stiline geçme ve birinci sınıfa başlama yaşının altmış aydan, yetmiş iki aya yükseltilmesi gibi yapılan düzenlemeleri ve değişimleri de olumlu karşıladıklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazında Ekici-Calın (2019) ve Polat'ın (2017) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ekici-Calın (2019) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmekte ve programdaki kazanımların öğrenci gelişim özelliğine göre olduğu, ses temelli cümle yönteminin programın hedeflerini gerçekleştirmede etkili olduğu, ayrıca programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimi ile disiplinler arası öğrenmeyi gerçekleştirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Polat'ın (2017) çalışmasında da ilkokuma-yazma öğretim programının ve ses temelli cümle yönteminin öğrenci düzeyine ve hedef davranışlara uygun olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin programda sesler ve hece oluşturma çalışmaları için ayrılan sürenin yeterliliğine ilişkin yukarıda bahsedilen hususlara göre daha olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde de programda ses öğretimi için verilen sürenin genel olarak yeterli olduğunu düşünen öğretmenler bile aynı zamanda sürenin uzamasına neden olan faktörlerden de bahsetmektedirler. Öğretmenler bu hususta; kırsalda evinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ve devamsızlık yapan öğrenciler için süreye ihtiyaç olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler normal şartlarda yetebilecek sürenin pandemi nedeniyle yetersiz kalabildiğini de dile getirmişlerdir. Bununla birlikte kırsalda; aile okuryazarlığı, aile ilgisi, bireysel farklılıklar, birleştirilmiş sınıflar gibi hususlarda yaşanan olumsuzluklar nedeni ile programda ses öğretimi için ayrılan sürenin yetersiz kaldığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Benzer şekilde

Özcan ve Yıldız'ın (2018) araştırma sonuçlarına bakıldığında programda ses öğretimi ile ilgili verilen sürenin yeterliğinin sosyo-ekonomik, kültürel çevre, hazırbulunuşluk, aile desteği ve bölgesel faktörlerden etkilendiği ve kimi zaman yetersiz kaldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler programın ve yöntemin kırsaldaki sınırlılıklarından bahsederek bazı eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin bu yöntemle okuma yaparken sese ve birleştirmeye daha çok odaklandıklarını bu yüzden anlamı kaçırabildiklerini dile getirerek; özellikle Türkçe konuşma ve anlama becerilerinin zayıf olduğu kırsalda ses temelli cümle yönteminin bu konudaki sınırlılığını ifade etmişlerdir. Akman ve Aşkın'ın (2012) yaptıkları çalışma sonuçlarına göre de ses temelli cümle yönteminin avantajlarının yanında dezavantajlarının olduğu tespit edilmiş; ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi, okuduğunu anlama, düzgün yazı yazma, akıcı ve hızlı okuma becerileri kazandırmak için yeterli görülmemekte ayrıca ses temelli cümle yönteminin bilinenden bilinmeyene, bütünlük ve açıklık ilkeleri ile örtüşmediği de ifade edilmektedir. Çevik'in (2006) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş; öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile parçaya odaklanma, bütünü geç görme, okuduğunu anlama ve yorumlamada gecikme olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Karadağ'ın (2005) yaptığı araştırma sonuçlarında okuma yazmaya geçme hızı bakımından bireşim yönteminin daha etkili olduğu fakat okuma hızı ve kalitesinde düşme, heceleyerek okuma, bütünü algılamada güçlük çekme, hece ve harf yetersizliğine neden olma, harf ve heceyi kavramadan ezbere öğrenme gibi hususlarda etkili olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Emeç'in (2011) yaptığı çalışmada ise iletişimde Türkçe'nin yetersiz konuşulduğu yerleşim yerlerinde ses temelli cümle yönteminin ilkokuma-yazma öğretiminde etkili olamadığı, öğrencileri seslere ve hecelere odaklandığı için anlayarak okumanın yeterince gelişmediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde programın ve yöntemin sınırlılıklarından bahseden öğretmenler programda yer alan kazanımların kırsala uygun olmadığını nicelik olarak yoğun olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini, nitelik olarak da kırsalda bulunan çocukların seviyelerinin üzerinde olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde Aslan ve Altunova'nın (2019) çalışma sonuçlarında da kazanımların fazla

olduğu, bu durumun programı zamanında tamamlamada sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Programdaki kazanımların yoğunluğuna dikkat çeken bazı öğretmenler hedeflere ulaşma konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmekte, köyde öğrencilerin okul öncesi eğitim alamama durumlarından kaynaklı hazırbulunuşluklarının yetersizliği ve okuma-yazmaya geçmek için daha çok uğraşılmasından dolayı kırsalda hedeflerin tümüne ulaşamadıklarını da dile getirmişlerdir. Ferah-Özcan ve Yıldız (2018) ve İnan'ın (2018) araştırma sonuçlarında da ilkokuma-yazma öğretim programındaki kazanımların yoğun olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ferah-Özcan ve Yıldız (2018) sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda yetersiz çevre şartları ve öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşlukları bakımından kazanımların zamanında verilemediği sonucuna ulaşmışlardır. İnan (2018) da kırsalda daha çok ilkokuma-yazma faaliyetlerine yoğunlaşılmasından dolayı birçok kazanımın bir sonraki seneye kaldığını öğretmen görüşleri bağlamında belirtmiştir. Benzer şekilde Bayat'ın (2014) çalışma sonuçlarında da öğretmenler kazanımların çok fazla olduğunu ve birinci sınıf öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ifade etmektedirler.

Programın içeriğine yönelik de eleştirilerde bulunan öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarının kısıtlı olduğunu, okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmekte bu doğrultuda birinci sınıfta sunulan kaynakların kırsala uygun olmadığını ve seviyenin üzerinde olduğunu belirtmektedirler. İnan (2018) ve Gözükcük'ün (2015) araştırma sonuçlarında da anadili Türkçe olmayan kırsalda yaşayan öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu, okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Programın içeriği bağlamında MEB tarafından dağıtılan birinci sınıf kitapları ile ilgili öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, görüşmeye dahil olan öğretmenlerin tamamına yakını ilkokuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabının yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan'ın (2020) çalışma sonuçlarında da görüşmeye dahil olan öğretmenlerin tamamı MEB'in dağıttığı birinci sınıf kaynak kitapların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından çoğunlukla MEB'in dağıttığı ilkokuma-yazma kitaplarında yeterli düzeyde alıştırmaların, etkinliklerin ve örneklerin olmadığını ifade edilerek; okuma-yazma öğretiminde, seslerin öğretiminde çok fazla etkinliklere,

alıştırmalara kırsalda daha çok ihtiyaç varken MEB'in dağıttığı kitaplarda bir iki satırla bunun geçirildiği belirtilmektedir. Öğretmenler, MEB'in dağıttığı kitapların öğrencilere evde daha fazla pratik yapma, okulda öğrendiklerini pekiştirme imkânı tanımadığını belirterek, bu durumun öğrenmeleri de olumsuz etkilediğini dile getirmektedirler. Bu doğrultuda öğretmenler kırsalda ihtiyaca ilişkin veli izni ve isteği doğrultusunda ek kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçların bulunduğu diğer çalışmalar (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Çiftçi, 2018; Gülbaş-Çatak, 2008; Polat, 2017; Samancı, 2007; Sarı, 2008) bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin içerisinde ilgili programın genel olarak kırsala uygun olmadığını ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Programın daha çok şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilere yönelik hazırlandığı, programda köy ve kırsalda yaşanan olumsuzlukların, dil ile ilgili problemlerin ve imkansızlıkların göz ardı edildiği de bu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Benzer şekilde Emeç'in (2011) araştırma sonuçlarında da ilkokuma-yazma öğretim programının çevresel faktörler dikkate alınmadan hazırlandığı ülke genelinde tek tip programın yürütüldüğü öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Aslan ve Altunova'nın (2019) çalışma sonuçlarında da programın bireysel özellikleri göz ardı ettiği, sosyal, kültürel ve coğrafi yönden farklı bölgelere hitap etmediği belirtilmektedir. Ferah-Özcan ve Yıldız (2018) da araştırma sonuçlarında çerçeve program hazırlanırken bölgesel farkların dikkate alınması gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Çetin'in (2010) yaptığı araştırma sonuçlarında bölgesel farklılıkların dikkate alınmadan programların hazırlanmasının ilkokuma-yazma süreçlerinde sorunları da beraberinde getirdiği öğretmen görüşleri bağlamında ifade edilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tamamına yakını ülke genelinde uygulanan ilkokuma-yazma öğretim programının merkezi imkanlara göre hazırlandığını düşünmekte ve kırsalda uygulanmasının güç olduğunu söyleyerek; kırsala uygun farklı bir ilkokuma-yazma öğretim programının hazırlanmasını, kazanımların ve içeriğin daha sade anlaşılır ve ulaşılabilir olmasını önermişlerdir.

Bu araştırma ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretim programına ve okuma yazma

öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemine genel manada olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları programın veya yöntemin her durumda, her şartta ve her yerde aynı etkiyi gösteremeyebileceğini dışsal faktörlerden etkilenebileceğini avantaj ve dezavantajlarının şartlara göre değişebileceğini göstermektedir. Bu bakımdan ülke geneline hitap edecek şekilde hazırlanan tek tip programın ve okuma yazma için sunulan tek yöntemin kırsaldaki şartlar değerlendirildiğinde etkisinin ve yeterliğinin şehir merkezlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca programda yer alan kazanımların ve içerik ile ilgili dağıtılan kitapların kırsalda yoğun, karmaşık ve kimi zaman anlaşılmaz olduğu ifade edilebilir. Nitekim araştırma sonuçlarında görüşlerin ve değerlendirmelerin farklı oluşu tek bir programın veya tek bir yöntemin yalnız başına kusursuz olmasının beklenemeyeceğini, şartlara ve duruma göre olumlu yanlarının yanında olumsuz yanlarının da olabileceğini göstermektedir. Nitekim Akman ve Aşkın (2012) ve Çolakoğlu'nun (2019) da yaptıkları çalışma sonuçlarında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde ifadeler rastlanmaktadır. Benzer şekilde Pehlivan-Eroğlu'nun (2018) araştırma sonuçlarında da tek bir yöntemin mükemmel olduğu kabul görmemekte başarılı taraflarının yanında başarısız taraflarının da olabileceği farklı görüş ve değerlendirmeler ile tespit edilmektedir. Akyol ve Temur'un (2008) yaptıkları araştırmanın sonuçlarında da yöntemlerin sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlardan kaynaklı herhangi bir yöntemin mükemmel olduğunu söylemenin olanaksız olduğu belirtilmektedir. İlkokuma-yazma öğretiminde programların ve yöntemlerin asıl amaç olmadığı, programların ve yöntemlerin okuma yazma öğretiminin gerçekleşmesinde araç niteliğinde öğretmene ve öğrenciye yol gösteren ve kolaylık sağlayan unsurlar olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda sağlıklı bir okuma yazma öğretimi için şartlara ve imkanlara göre programların ve yöntemlerin çeşitlendirilip avantajlarından yararlanılması önemli görülmektedir. Benzer şekilde Aslan ve Altunava (2019) da yaptıkları çalışmada farklı yöntemlerden faydalanmanın ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarını ortadan kaldıracabileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu, seslerin veriliş sıralamasını uygun bulduklarını yüksek düzeyde katılımla belirtmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile sesleri birleştirme, kelimeleri hecelerine ayırma, cümle yazarken kelimeleri ayırt etme gibi uygulamalarda öğrencilerin zorlandıkları görüşüne ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme bakımından en uygun yöntemdir fikrine orta düzeyde katıldıklarını bildirmektedirler. Ayrıca öğretmenler somut materyal kullanarak kalıcı izli öğrenmeyi sağladıklarını, ev ödevleri ile ders içi uygulamaları destekleyerek öğrenmeyi etkili kıldıklarını çok yüksek düzeyde olmak üzere; ilkokuma-yazma öğretim faaliyetlerine ilişkin öğrenci seviyesine uygun ders içi ve ders dışı etkinlikler hazırladıklarını, öğrenmenin etkililiğini arttırmak için farklı yöntem ve tekniklerle dersi işlediklerini yüksek düzeyde katılımla belirtmektedirler. Öte yandan ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasında etkili olan okulun fiziki şartlarının ilkokuma-yazma öğretimine uygunluğun olduğu görüşüne öğretmenlerin orta düzeyde katıldıkları görülürken, kırsalda ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf mevcutlarının uygun olduğu görüşüne ise öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin tamamı ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf içinde yaptıkları etkinlik ve çalışmalardan bahsetmektedirler. Bu konu ile ilgi öğretmenlerin çoğunluğu sürecin başında okuma-yazmaya hazırlık amaçlı kes yapıştır, parmakla masada ve havada harfleri yazma, kum havuzunda harfleri yazma gibi etkinliklere ve çalışmalara yer verdiklerini belirtmektedirler. Bu çalışmaların devamında ses temelli cümle yöntemi uygulama aşamaları doğrultusunda sesi hissettirme-tanıtma, harfi yazdırma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden kısa metinlere doğru bir yol izlediklerini, daha sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik materyal destekli çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler görsel ve yazılı materyalleri kullandıklarını, çoğunlukla kendi imkanları ile sağladıkları teknolojik araçlar ve internetten yararlandıklarını, oyun ve yarışma içerikli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısına yakını sınıf dışı

uygulamalarla ilgili okul bahçesinde sesi hissetme-tanımayı ve okumaya yönelik sınıf dışı etkinlik ve çalışmalara yer verdiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, öğretmenler okul dışı çalışmalar olarak öğrencilere ev ödevleri verdiklerini fakat ev ödevlerinden beklenen dönütleri alamadıklarını da vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genelde sınıf içi uygulamalar ve faaliyetlere yer verdikleri görülmekte sınıf dışı faaliyetlere yeterince yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Genel anlamda ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin programın ve yöntemin öngördüğü faaliyetleri kırsalda mevcut imkanlarla gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

İlkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses temelli cümle yöntemi, fiziki altyapı, öğrenci özellikleri, okul-aile iş birliği, salgın hastalık, devamsızlık ve ders kitapları ile ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin sınırlıklarına değinerek, ilkokuma-yazma öğretiminde -özellikle ilk ses gruplarında- öğrencilerin sesleri birleştirip hece oluşturmada güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkçe'yi sonradan öğrenen çocuklar için sesleri birleştirip hece oluşturma daha da güç olduğu belirtilmiştir. Özcan ve Özcan'ın (2016) çalışma sonuçları da bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. İlgili araştırmanın sonuçlarında öğrenciler için en zor sürecin hece ve sözcük oluşturma olduğu, harf-ses bağlantıları kurup hece oluşturmada öğrencilerin çok zorlandığı, harf-ses çatabilen çocuğun okumayı öğrendiği varsayıldığı vurgulanmaktadır.

Yapılan görüşmelerde hece oluşturma ile ilgili yaşanan zorlukların yanı sıra harf-ses öğretiminde de sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir. Öğretmenler, seslerin telaffuzunda öğrencilerin zorlandıklarını sesleri çıkaramadıklarını, birbirine okunuş ve yazılış olarak benzeyen seslerin ("b" ve "d" veya "m" ve "n") öğrenciler tarafından uzun süre karıştırıldığını, bazı harflerle seslerin bire bir birbirini karşılamadığını, bazı harflerin ("k" ve "g") ince ve kalın iki sese sahip olduğunu, ayrıca sesler öğretildikten sonra alfabe öğretimine geçildiğinde harf ve ses okunuşlarının farklılaşmasının öğrenmede ve öğretmede özellikle Türkçe'yi sonradan öğrenen çocuklarda güçlüğe neden olduğunu vurgulamaktadırlar. Tanış-Gürbüz (2019) ile Özcan ve Özcan'ın (2016) yaptıkları araştırma

sonuçlarında da ses-harf öğretiminde benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

Öğretmenler ses öğretiminde sesleri hissetme, tanıma ve akılda tutma ile ilgili sorunların yaşandığını da vurgulamıştır. Ses temelli cümle yöntemi sınırlılıklarına değinen öğretmenler; ses temelli cümle yönteminde okuma yapılırken seslere yoğunlaşıldığı için sesleri tek tek çıkararak okuma yapmaya çalışıldığını ve buna bağlı olarak okuma hızının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ortabağ-Çevik'in (2006) araştırma sonuçlarında da ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamada yetersiz olduğu, öğrencileri bütünden çok parçaya odakladığı, göz sıçramalarının kısa olduğu ve bu durumların okuduğunu anlamayı güçleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kırsaldaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu, kelimeleri telaffuzda zorlandıklarını bu durumun cümle oluşturmada ve akıcı okumada sorunlara neden olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Benzer şekilde Şahin (2010) ve Gözüküçük'ün (2015) yaptıkları çalışmalarda anadili Türkçe olmayan kırsaldaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu buna bağlı cümle kurarken zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ehri'nin (2005) açıkladığı okuma gelişim modeliyle, okuma sorunlarına ilişkin araştırma bulgularından çıkan sonuçlar örtüşmektedir. Ehri (2005) evreler halinde açıkladığı bu modelin, alfabe öncesi diye adlandırdığı ilk evresinde, öğrenenlerin görsellerden yola çıktığını ve çıkarımlarda bulunduklarını ifade eder. Dolayısıyla öğrenenlerin yaşanmışlıkları bu evrede oldukça önemli görülmektedir. Oysa kırsaldaki çocukların yaşanmışlıkları ve okul öncesi eğitim alma durumları kısıtlıdır. Buna bağlı ilkokuma-yazma öğretimine geçildiğinde sesi hissetme, tanıma ve akılda tutma ile ilgili yaşanan problemler, önceki evrede yaşanan yetersizliklerden dolayı olasıdır. Kısmi alfabe diye adlandırılan ikinci evrede ve sonraki evrelerde ise öğrenenlerin kelime dağarcıkları önemli görülmekte, nitekim daha önce karşılaşılmayan kelimeler ve kısıtlı kelime dağarcıkları öğrenenin akıcı okumasını ve okuduğunu anlamasını güçleştirmektedir. Dolayısıyla kırsaldaki öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu buna bağlı akıcı okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşadıkları araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşlukları, bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, anadilleri ve okul öncesi eğitim alma durumlarının ilkokuma-yazma öğretiminde çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kırsalda ailelerin ilgisiz olması, eğitim düzeylerinin düşük olması ve kendi dönemlerinde kullanılan cümle yöntemiyle çocuklarına destek olmaya çalışmaları nedeniyle sorunlar yaşanması, salgın hastalıklara bağlı devamsızlıkların olması ve dağıtılan kitapların kırsala uygun olmaması gibi durumların programı uygulamayı güçleştirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırmada program ve yöntem dışında kalan fakat okuma öğretiminde öğrenci başarısını ve okuma-yazma öğretim faaliyetlerini etkileyen; öğrenci özellikleri, aile ilgisi ve okul öncesi eğitimi alma gibi unsurların olduğu tespit edilmiştir. Çetin'in (2010) yaptığı çalışmada da ilkokuma-yazma öğretiminde ailenin ilgisinin yeterince olmaması, ses temelli cümle yöntemi ile ilgili ailenin yeterli bilgiye sahip olmaması ve okulda öğretilenle ailenin öğrettiklerinin çelişmesi şeklinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çolakoğlu (2019) da çalışma sonucunda aile ilgisizliği bağlamında okuma-yazma sorunları ile karşılaşıldığını belirtmektedir.

Öğretmenler görev yaptıkları okulun ve sınıfın fiziki koşullarının ilkokuma-yazma eğitimi için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik öğretmenler; ısınmanın, sınıf içi materyallerin, okul ve sınıfın fiziki yapısının, teknolojik donanımın, elektrik ve internet altyapısının ilkokuma-yazma eğitimi için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler okullarında ve sınıflarında ilkokuma-yazma eğitimi için gerekli olan teknolojik materyaller arasında özellikle akıllı tahtanın eksikliğini çok hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler kırsalda köyde internet ve elektrik altyapılarının yetersiz olduğunu ve zaman zaman kendi bilgisayarlarından bile faydalanamadıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde Çetin (2010) yaptığı çalışmada okulların ve sınıfların fiziki şartlarının (ısı, ışık araç ve gereçler vs.) uygun olmadığını ve sınıflarda görsel-işitsel materyallerin (bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazı vs.) yetersiz olduğunu belirterek bu durumun ilkokuma-yazma faaliyetlerinde sorunlara neden olduğunu tespit etmiştir. Ferah-Özcan ve Yıldız'ın (2018) araştırma sonuçlarında merkeze uzak okullarda gerekli altyapıların yetersiz olduğu, buna bağlı olarak teknolojinin bu yerlerde kullanılamadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler kırsal alanda yaşanan iklimsel ve çevresel zorlukların, ekonomik ve altyapısal yetersizliklerin eğitim-öğretime ve dolayısıyla okula, sınıfa yansıdığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin yarısına yakını sınıflarını odun, kömür kullanarak soba ile ısıttıklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler görev yaptıkları okul ve sınıfların fiziki yapılarının ilkokuma-yazma öğretimine uygun olmadığını belirterek okullarının çok eski yapı olduğunu, okul ve sınıflarının küçük olduğunu, okulların altyapılarının yetersiz olduğunu dile getirmektedirler. Şahin (2010) kırsalda ilkokuma-yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmada araştırma sonuçlarına benzer şekilde kırsaldaki okulların fiziki şartlarının ve çevresel unsurların ilkokuma-yazma öğretimi için yeterli olmadığını ve bu durumun okuma-yazma faaliyetlerini olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söz konusu sorunlara ilişkin çözüm önerileri de alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenler ilkokuma-yazma öğretim programının sadeleştirilmesi ve gerekirse kırsal için farklı bir programın uygulanmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aslan ve Altınova (2019) çalışmalarında programın sosyal, kültürel ve coğrafi açıdan farklı bölgelere hitap edecek şekilde esnetilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenler diğer öneriler olarak velilere yönelik ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, kırsaldaki okulların sınıfların daha modern ve teknoloji destekli okullara ve sınıflara dönüştürülmesi, altyapısal problemlerin çözülmesi ve programın uygulanabilirliği açısından kırsaldaki imkânlarında gözetilmesi öğretmenler tarafından önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler birinci sınıf ders kitaplarında bol etkinlik ve alıştırmalara yer verilmesinin, kullanılan dilin kırsala uygun sadeleştirilmesinin, ayrıca okuma-yazma setleri ile ders kitaplarının desteklenmesinin, kaynak seçiminde ve kullanımında öğretmen görüşlerinin esas alınmasının faydalı olacağı şeklinde önerilerde bulunmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminin kırsal şartların dikkate alınarak iyileştirilmesi ve kırsalda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması önerilerinde de bulunmuşlardır.

#### **Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine yönelik nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları

görülmektedir. Öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandıkları ve okula-derse karşı ilgisiz oldukları ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin uygun olduğu görüşlerine orta düzeyde; ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu, derslere hazırlıksız geldikleri ve sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları problemlerin ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşlerine yüksek düzeyde katılmıştır. Ayrıca öğretmenler yaşı küçük olan öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretiminde daha çok zorlandıkları ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görüşlerine de çok yüksek düzeyde katılmışlardır. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi almayan ve erken yaşta okula başlayan çocuklarda; hazırbulunuşluğun yetersiz, okula uyum sağlayamama, kalem tutamama, öz bakım becerilerini yerine getirememe ve derslerde çabuk sıkılma problemleri ile karşılaşıldığı belirtilmiştir. Samancı'nın (2007) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okuma yazma öğrenmede daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların da nicel verilerle uyumlu olduğu görülmektedir.

Kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci özelliklerine yönelik dil ve iletişim, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alanlarındaki yetersizliklerden bahsedilmiştir. Dil ve iletişim bağlamında öğrencilerin genel olarak Kürtçe konuştukları belirtilmiş; Türkçe iletişim kurma, kendilerini Türkçe doğru şekilde ifade etme ve Türkçe okuduklarını anlama ve anlatma konularında güçlük yaşadıkları dile getirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kızıltaş'ın (2019) anadili farklı olan öğrencilerle okuma-anlama becerilerine ilişkin yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kızıltaş (2019) eğitim dilinden farklı bir ana dile sahip olan öğrencilerin doğru okuma, hızlı okuma ve okuduğunu anlama gibi hususlarda ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha zayıf oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Şekerci'nin (2016) çalışmalarında da Türkçe dışında farklı bir dil de konuşan öğrencilerin okuduklarını anlama boyutunda güçlükler yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenler psikomotor alanla ilgili olarak öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretimine başlarken kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla

uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin bilişsel anlamda ön öğrenmelerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin okula ilgi ve isteklerinin yeterli olmadığını duyuşsal anlamda uyum problemleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Gündoğmuş (2018) çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ilgisizliğinden şikâyet ettiklerini ifade etmiştir. Kırsalda öğrenci özelliklerinden (dil-iletişim, psikomotor, bilişsel ve duyuşsal) kaynaklanan tüm sorunların kaynağında okul öncesi eğitiminden yeterince faydalanamama ve ilgisiz ailelerin olduğu öğretmenlerin tamamına yakını tarafından belirtilmektedir. Bu bağlamda kırsalda ilkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitimin gerekliliğine tüm öğretmenler tarafından değinilmiş ve kırsalda okul öncesi eğitimin etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması da bir kısım öğretmen tarafından önerilmiştir. Alanyazında araştırmancının bu sonucuyla örtüşen birçok çalışma (Aktürk ve Taş, 2011; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Ekici-Calın, 2019; Erkan ve Kırca, 2010; Gözüküçük, 2015; Işık, 2014; Özcan, 2014; Özcan ve Özcan, 2016; Tatal, 2013; Uslu, 2014) bulunmaktadır.

Bu araştırma sonuçları ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrenci nitelikleri kapsamında ilkokuma-yazma öğretiminde kırsalda yaşanan sorunların dil ve iletişim, psikomotor gelişim, bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk hususlarında karşılaşılan yetersizliklerden ortaya çıktığı görülmektedir. Bazı öğrencilerin okula başlayıncaya kadar evlerinde Kürtçe konuşmasından kaynaklı olarak Türkçe iletişim ve okuma-yazma öğretiminde güçlülükler; ailelerin ilgili olmayışı ve okul öncesi eğitimin kırsalda yaygın olmayışı ise hazırbulunuşlukların yetersizliğine yol açtığı düşünülmektedir. Bu bağlamda kırsal alanlarda hem Türkçe kendini ifade edebilme hem de psikomotor, bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşlukları ilkokuma-yazma eğitimi için istenen seviyeye yükseltme için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının elzem olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Kızıldaş (2019) ana dili farklı olan öğrencilerle okuma-anlama üzerine yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular ışığında okul öncesi eğitimin, Türkçe öğretiminde rolünün büyük olduğunu saptayarak zorunlu hale getirilmesini önermiştir. Aktürk ve Taş'ın (2011) çalışmalarının sonucunda da Türkçe kendini ifade etme, el becerilerini geliştirme ve birinci sınıfa

fiziksel ve zihinsel hazırlık için özellikle geri kalmış bölgelerde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve güncellenmesi önerilmiştir. Ayrıca kırsaldaki aileleri çocuklarını okul hayatına hazırlama ile ilgili gerekli becerileri kazandırma hususunda bilinçlendirme eğitimlerinin verilmesinin faydalı olacağı da söylenebilir. Bu yönde Ölmez'in (2017) çalışmasında ilkokuma-yazma öğretimi kapsamında aileleri bilgilendirme programı uygulanmıştır ve bunun sonucunda ailelerin sürece katılma isteği, çocuklara doğruyu öğretme, süreçte daha bilinçli olma ve öğretmenle yoğun iletişime girme davranışlarının arttığı görülmüş bununla birlikte öğrencilere olumlu yansımaları fark edilmiş ve öğrencilerin okuma-yazmaya daha kısa sürede geçtikleri belirtilmiştir.

### **Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

İlkokuma-yazma öğretiminde kırsalda aile iş birliği, ailenin ilgisi ve desteğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak ailelerden kaynaklı sorunlara değinilmektedir. Anket formundan ulaşılan bulgulara göre öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okuma-yazma sürecinde aceleci olduklarını, yanlış öğrenmelere sebep olduklarını, öğretmenden beklentilerinin yüksek olduğunu, çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediklerini ve ev ödevlerinde yeterince rehberlik edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin ilkokuma-yazma sürecine müdahale ettikleri görüşüne öğretmenler orta düzeyde katıldıklarını bildirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin kırsaldaki ailelerin veli toplantılarına yeterli ilgiyi göstermediği ve aile içi yaşanan sorunların öğrenciyi aynı zamanda öğrenmeyi çok etkilediği görüşlerine ise çok yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar (Babayiğit ve Erkuş, 2017; Erbasan ve Erbasan, 2020; Gündoğmuş, 2018) bulunmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu kırsalda aile ilgisi ve desteğinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu hususta öğretmenler kırsalda veli öğretmen iletişimimin zayıf olduğunu, veli toplantılarına katılımın düşük olduğunu, velilerin eğitim-öğretime gerekli önemi vermediklerini ve velinin umursamaz olduğunu dile

getirmektedirler. Benzer şekilde Analı ve Şahin'in (2020) çalışma sonuçlarında kırsalda veli desteğinin olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sabancı'nın (2009) çalışma sonuçlarında da velilerin okula etkin katılımı hususunda hem öğretmenlerin hem de velilerin olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Şahin'in (2010) kırsalda okuma yazma ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda eğitimin paydaşlarından öğretmen ve öğrencilerin yanında kırsalda velilerle ilgili sorunlarla da karşılaşıldığı görülmektedir. Bazı öğretmenler kırsaldaki imkansızlıklardan kaynaklı aile ilgisi ve desteğinin yeterli olamadığını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte görüşmeye katılan bir kısım öğretmen kırsalda aile ilgisi ve desteği hususunda genelleme yapmanın doğru olmadığını ilgisiz ailelerin yanında ilgili ailelerin de olduğunu vurgulayarak, bu durumun aileden aileye köyden köye değişiklik gösterdiğini belirtmektedirler.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını velilerin ilkokuma-yazma öğretim bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler kırsalda velilerin yanlış öğrenmelere sebep olduklarını, çocuklara kendi okul dönemlerinde gördükleri cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretmeye çalıştıklarını ve ilkokuma-yazma öğretimini daha çok güçleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, kırsalda velilerin büyük bir bölümünün özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle yetersiz olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler kırsalda çocukların okuma yazmaya geçme süresindeki gecikmelerin veliden kaynaklandığını düşünmektedirler. Aynı sorunlara farklı çalışmalarda da (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Bayat, 2014; Beyazıt, 2007; Özcan ve Özcan, 2016; Uslu, 2014; Yiğit, 2009) rastlanmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretiminde kırsalda aile ile iş birliği, aile ilgisi ve desteği konusunda bu araştırma ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçları doğrultusunda sorunların genelde veliden kaynaklandığı görülmektedir. Kırsaldaki ailelerin genelde ilgi ve desteğinin yetersiz olduğu ilkokuma-yazma öğretimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları, eğitim-öğretime gereken önemi vermedikleri, öğretmen ve okulla iş birliği içinde olmadıkları ve iletişimde zayıf oldukları görülmektedir. Ayrıca aile iş birliği, aile ilgisi ve desteği kapsamında sorunların yaşanmasında kırsaldaki olumsuz şartların, imkanlara ulaşmada yaşanan güçlüklerin etkili olabileceği de düşünülmektedir. Nitekim

Kızıldaş'ın (2019) iki dilli öğrencilerle yaptığı çalışmada da ailenin ve çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin okuma başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin bakış açısını değiştirmek ilkokuma-yazma öğretiminin önemini kavratmak ve bu hususta onları bilinçlendirmek için öncelikle ailelerin kırsaldaki ihtiyaçları karşılanarak mevcut şartları iyileştirilmeli daha sonra kırsalda öğrencilerden önce ailelere ilkokuma-yazma öğretimi ile ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi daha faydalı olabilir. Aileden kaynaklı sorunların çözümüne yönelik, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını kırsaldaki ailelere ve velilere ilkokuma-yazma öğretime ilişkin eğitimlerin verilmesi ve bu hususta bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilerinde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Analı ve Şahin (2020) çalışmalarında elde ettikleri bulgular ışığında kırsalda velilere yönelik eğitim-öğretimin önemi kapsamında farkındalık eğitimlerinin verilmesini önermişlerdir.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve araştırmanın sınırlıkları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

**Uygulayıcılara yönelik öneriler.** Sınıf öğretmenlerinin kırsalda ilkokuma-yazma öğretiminde yeterli olabilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinin kırsal koşulların dikkate alınarak düzenlenmesi ve görev başındaki sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bu kapsamda lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının bir kısmının kırsal kesimde yapılması faydalı olabilir. Ayrıca öğretmenlere göreve başlamadan önce görev yapacakları yöreye ait geleneklerin, göreneklerin, sosyal hayatın ve konuşulan dilin yeterli ve etkili şekilde tanıtılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

Ülke genelinde uygulanan programın bölgesel farklılıkları da dikkate alarak hazırlanması, kırsaldaki koşullar ve sosyo-kültürel farklılıklar dikkate alınarak kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin düzenlenmesi önerilebilir. Bu konuyla ilgili sorunların çözümüne katkı sunacak bir diğer öneri de öğretmenlere değişiklik yapma imkânı veren esnek programların geliştirilmesidir.

Kırsaldaki okulların ve sınıfların koşulları dikkate alınarak yapısal sorunların çözülmesi ve gerekli teknolojik altyapının oluşturulması ile kırsaldaki öğrencilerin dezavantajlarının azaltılacağı ve eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunulacağı söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde etkinlik ve alıştırma bol olduğu, sade ve anlaşılır bir dilin kullanıldığı ve uygun görsellerle desteklenmiş ders kitaplarının yanında, okuma yazma öğretimine yönelik ek kaynakların dağıtılmasının yararlı olabileceği ifade edilebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde kırsaldaki öğrenci özellikleri ile ilgili elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve Türkçe konuşma becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okuma-yazma öğretiminde kırsaldaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve Türkçe konuşma becerilerini daha yeterli duruma getirmek ve Türkçe kelime dağarcığını zenginleştirmek adına okul öncesi eğitimin kırsalda daha yaygın ve etkin hale getirilmesi gerekmektedir.

Kırsaldaki ailelerin İlkokuma-yazma öğretimi sürecinde çok ilgili olmadıkları, okuma-yazma öğretimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve Türkçe iletişim becerilerinin zayıf olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda kırsaldaki ailelere, öğretim yılı başında bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, okuma-yazma bilmeyen ve Türkçe iletişimde yetersiz kalan velilere bu konuda eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

**Araştırmacılara yönelik öneriler.** Bu araştırma Van il kırsalında görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerini kapsayacak şekilde sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla farklı sosyo-kültürel ve coğrafi özelliklere sahip bölgelerin kırsal alanlarında benzer çalışmaların yapılabilir.

Bu çalışmada kırsalda ilkokuma-yazma öğretimi sadece öğretmen görüşleri kapsamında incelenmiştir. Benzer çalışmalarda ilkokuma-yazma öğretimi öğretmen görüşleri ile birlikte veli ve öğrenci görüşleri dahil edilerek de incelenebilir.

## Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education Sciences*, 5(3), 1382-1394.
- Ağırkaya, A. (2010). *Taşımalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. ve Taş, A. (2011). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyıldız, S. (2006). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Trabzon: Celepler.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. ve Kayabaşı Ketenoğlu, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Altubaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci Sınıf Türkçe (İlk Okuma Yazma) Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma - yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi*. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271284.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(201).
- Balay, R., Kaya, A. ve Doğu, Z. (2012). Ortaöğretim pansiyonlarında kalan lise öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42)
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bay, Y. (2008). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 172-185.
- Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma-yazma öğretiminin cumhuriyet döneminde evrimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 114, 8-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Calp, M. (2012). Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve ailelere göre ilköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıflardaki okuma yazma problemlerinin sebepleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 148-168.
- Capellini A., & Germano, G. (2015). Early identification of reading problems: preliminary study with students of 1st grade. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 1351-1355.

- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi: Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma eğitimi*. İçinde Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Edt.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 49-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. *California: Sage Publications Inc.*
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 837-848.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-42.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 75-80.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Çelenk, S. (2013). *İlkokuma ve yazma öğretiminde okul öncesi deneyimler ve aile okul ilişkileri*. S. Çelenk (Ed.). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* içinde (s. 53-71). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelenk, S. (1992). Farklı yöntemler açısından ilk okuma ve yazma öğretimi ve bir yöntem denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s 370.

- Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişimi düzeyleri ile ilköğretilme yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çetin, E. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çevik, O. S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilköğretilme yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Çiçekdağı, A. S. (2015). *Kırsal alanda öğrenci velilerinin okul yöneticilerinden beledikleri liderlik davranışları (Şanlıurfa ili Haliliye ilçesi örneği)*. Zirve Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftçi, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma süreci ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftci, A., Ergün, M., Ural, O. Turan, S., Taş, A., Şama, E., Şeren, M., Taşdemir, M., Taş, S., Gelişli, Y., Çeliköz, N., Büyükalan, S. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilköğretilme öğrencilerine ilköğretilme yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilköğretilme ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretilme okullarında Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. (7. Baskı) (2-3, 5-7). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, N. (2013). *Yatılı bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: bir durum çalışması*. Akdeniz Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik-davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 70-87.
- Doğan, D. M. (1994). *Büyük Türkçe sözlük*. (10. Baskı). İstanbul: Ülke Yayın Haber.
- Döş, İ., Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 237-250.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005)*. Ankara: DPT.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (2006). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2013)*. Ankara: DPT.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, Sayı:2, 33-57.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ege, P. (2011). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. S.S. Topbaş (Ed), *Dil ve kavram gelişimi* (s.171-190). Kök Yayıncılık: Ankara
- Ehri, L.(2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling ve C. Hulme, (Eds.), *The science of reading, a handbook* (pp. 135- 154). UK: Blackwell.

- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Emeç, H. (2011). *Türkçe'nin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği)*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eraslan, L. (2006). Yalnızlığın okulları: YİBO'lar. <http://www.memurlar.net/haber/38102> adresinden 25.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 81-87.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ilk okuma yazma bölümü'nün değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, ve M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.

- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Osman Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilköğretim ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göker, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:30, 288-310.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*. (27), 69–82
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencilerine ilköğretim yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207 – 211.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gül Çiftçi, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşler*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilköğretim yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. Muğla Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi -kuram ve uygulamaları-* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2004). *Okuma - yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hall, M., & Wilson, R. (1972). Reading and the elementary school child. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Heilman, A. (1972). Principles and practices of teaching reading. Ohio: Charles Merrill Publishing Inc.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Işık, A. E. (2014). *60-66 aylık iken ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Işıkoğlu, Y.E. (2007). *Hakkâri ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarının olanakları ve sorunları*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İrdem, İ. ve Mutlu, A. (2016). 6360 sayılı yasayla "Kır-Kent" kavramlarının muğlaklaşması sorunu ve olası sonuçları. *KAYSEM*, 10, 159-176.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (ss. 45-58). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 102- 121.
- Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). *Okuma eğitimi*. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (s. 107-162) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal yerleşmedeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki*. Osmangazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda matematik dersindeki başarı düzeyiyle normal sınıflardaki başarı düzeyinin karşılaştırılması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karaman, M. ve Yurduseven, S. (2008). İlkokuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Kaya, İ. (2010). *Taşımalı eğitim yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kaya, N. (2006). Taşımalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları; silopi köyleri örneğinde sosyal bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.

- Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 2005/2 (1-26 S.)
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- Kazu, İ.U., Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış açısı: Vietnam, Peru, Sri Lanka, Kolombiya örnekleri. *International Online Journal of Education Sciences*, 3(3), 1081-1108.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S., B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2000). *İlk okuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kılıç, D., Abay, S. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci sonunda karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 623-654.
- Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kocakurt, S. Ö. (2016). *Türkiye’de kırsal alanda okullaşma ve yetişkin nüfusun eğitim durumuna ilişkin bir analiz*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2259-2268.
- Kolcu, E. (2011). *Kırsal yerleşmenin eğitim durumu ve taşınmalı eğitim (Eskişehir Alpu kırsalı örneği)*. Osmangazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Koyuncu, B. ve Karakılçık, Y. (2018). Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısı. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20036.
- Levine, M. (2012). *A mind at a time: How every child can succeed*. Simon and Schuster.
- Lysker, J. (1997). The relational dimensions of literacy. *Institute of Education Sciences*, 143, 2-23.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2006). *Son değişikliklerle ilköğretim programı 1-5 sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mert, G. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). *İlköğretim genel müdürlüğü taşınmalı eğitim yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Mohangi, K., Krog, S., Stephens, O., & Nel, N. (2016). Contextual challenges in early literacy teaching and learning in grade R rural schools in South Africa. *Per Linguam: a Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 32(1), 71-87.
- Montessori M. (1997). *Çocuk eğitimi "montessori metodu" (G. Yücel)* (5. basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Nas, R. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi (İkinci Basım)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- O'Connor, R. E. (2018). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension?. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 124-136. doi: 10.1177/0022219417691835
- Oktay, A. (1982). Okul öncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2005). İlköğretime hazırluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. İçinde Sevinç, M. (Edt.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (ss. 74-85). İstanbul: Kültür Yayınları.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)*. Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Ölmez, N. (2017). *Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Önder-Külahoğlu, Ş. (2000). *Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler*. (Editör: L. Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel yayıncılık
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Öz, M. F. ve Çelik, K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (2 Basım). Ankara: Anı.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özcan, A. O. (1993). İlkokuma-yazma öğretim programlarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 167-178.
- Özcan, A. F. ve 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, E. (1987). *Türkçe öğretimi kılavuzu* (3. basım). Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Özsarı, E. ve Aytar, A. G. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların "Hayalimdeki şehir" konulu resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 90-117.

- Öztürk, B. ve Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Parsons, E. (1996). Expanding the universe of education. *Education in Rural Australia*, 6(1), 1- 3.
- Pehlivan Eroğlu, M. (2018). *Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği)*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pellegrini, A.D., Galda, L., Shockley, B., & Stahl, S. (1995). The nexus of social and literacy experiences at home and school: implications for first- grade oral language and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 273-285.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*. (5)2, 166-186.
- Poggio, J. M. (2012). *Teacher sense of efficacy for literacy instruction and student reading achievement in grades three through eight*. University of Kansas, Kansas: Unpublished dissertation.
- Pretorius, E., & Naude, H. (2002). A culture in transition: poor reading and writing ability among children in South African townships. *Early Child Development and Care*, 172, 439-449.
- Reutzel, D., Ray and Robert B. & Cooter, Jr. (1996). *Teaching children to read*. (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.
- Resmî Gazete (2015). Kırsal mahalle ve kırsal yerleşik alan yönetmeliği, Sayı: 31455.
- Rıza, E. T. (1999). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Anadolu Mat.
- Saban, A. İ., ve Yiğit, V. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilköğretim yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme

- stratejilerinin belirlenmesi: (Şırnak ili örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Sabancı, A. (2009). Views of primary school administrators, teachers and parents on parent involvement in turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (36).
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37-56.
- Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Salgut, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. Afyon Kocatepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Sarı, A. G. M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Beykent Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Semerci, Z.B. (2006). *Birlikte büyütelim -çocuk ruh sağlığı- (0-12 yaş)* (4. basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Severe, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seyidoğlu, N. (2018). *Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf derslerinde kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin verimliliği*. Osmangazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Sidekli, S., Coşkun, İ. ve Aydın, Y. (2015). Köyde öğretmen olmak: Birleştirilmiş sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17 (1), 311-331.
- Summak, M.S., Summak, E.G., Gebelek, M.S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmen bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221- 1238.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- Şan, A. (2012). *İlköğretimde taşınmalı eğitim öğrencilerinin sorunları*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şeker, K. N. (2015). *Kırsal bölgede okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş çocukları ile montessori eğitimi alan 5 yaş çocukların motor becerilerinin karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tanış Gürbüz, H. M. (2019). *İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uşak Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taşkıran, B. (2010). *Taşınmalı eğitim merkezlerinde öğrenci başarısının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Okumak*, [[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)], Erişim tarihi: 01.04.2021.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). *Karma*, [[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)], Erişim tarihi: 28.04.2021.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, Ş., Tok, T. ve Mazi, N. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53,123-144.

- Tosunoğlu, M. (2006). İlkokuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 49(2006/1), 195-222.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Total, Ö. (2013). *İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi*. Dicle Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 103-114.
- UKKS. (2015). *Ulusal kırsal kalkınma stratejisi*. Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Ankara.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi* (2. baskı). İstanbul: M.Ü. Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Çanakkale: Mert.
- Üst, E. (2015). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Vidin, G. ve Koçbeker Eid, B. N. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Vural, F. ve Vural, M. (2001). *Birleşik sınıflar yıllık, ünite ve günlük plan örnekleri*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

- Webster, B. J., & Fisher, D. L. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multilevel analysis of australian data third international mathematics and science study (TIMSS). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360
- Wilkie, F. (1994). The beginning stage of reading. *Educational Resources Information Center*, 20, 1-9.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-baba ve çocuk* (19. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna... Çocuk psikolojisi* (30. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği)*. Uludağ Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yeleğen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi*. İzmir: İz Yayın Dağıtım
- Yeşilyurt, M., Orak, S. (2007). İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması van ili merkez örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:6, Sayı:19, 197-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD*, 4 (1), 47-63.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

## EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.10.2021-4828

|                                                                                                                  |                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | <b>T.C.</b><br><b>VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN</b><br><b>ETİK KURUL BAŞKANLIĞI</b><br><br><b>ETİK KURUL KARARLARI</b> |
| <b>TOPLANTI TARİHİ: 07.10.2021</b><br><b>OTURUM SAYISI: 2021/14</b><br><b>TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 05</b> |                                                                                                                                                                  |
| <b>Sayfa: 02/05</b>                                                                                              |                                                                                                                                                                  |

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 07/10/2021 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

**KARAR NO 2021/14-02.** Danışmanlığını Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. Mecit ASLAN'ın yaptığı , yüksek lisans öğrencisi Hamza GÖNÜLAL'a ait " Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokumaYazma Öğretimine İlişkin Görüşleri " adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

|                                                                      |                                                                  |                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | <b>BAŞKAN</b><br><br>Prof. Dr. Orhan DENİZ<br>Edebiyat Fakültesi |                                                                                |
| <b>ÜYE</b><br><br>Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR<br>İlahiyat Fakültesi | <b>ÜYE</b><br><br>Prof. Dr. Zihni MEREY<br>Eğitim Fakültesi      | <b>ÜYE</b><br><br>Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU<br>İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi |
| <b>ÜYE</b><br><br>Prof. Dr. Gülsen BAŞ<br>Edebiyat Fakültesi         | <b>ÜYE</b><br><br>Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ<br>Eğitim Fakültesi   |                                                                                |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4575&eD=BSU6F35M6V&eS=4828> adresinden yapılabilir.

### **EK-B: Etik Beyanı**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

30/12/2021

Hamza GÖNÜLAL

## EK-C: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Kırsal alanda ilkokuma-yazma öğretimi yapma konusunda kendi yeterliklerinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?
  - a. Hangi konularda **yeterli** olduğunuzu düşünüyorsunuz?
  - b. Hangi konularda **yetersiz** olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- 2) Lisans eğitiminde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldığınız eğitimin yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3) İlkokuma-yazma (1. Sınıf Türkçe) programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
  - a. Ses öğretimi için verilen süreyi yeterli buluyor musunuz? Süreyle ilgili (varsa) yaşadığınız problemler ve nedenleri nelerdir?
- 4) İlkokuma-yazma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu kitaplar dışında kullandığınız herhangi bir kaynak var mıdır? Varsa hangi kaynakları ne amaçla kullanıyorsunuz?
- 5) İlkokuma-yazma öğretimi için sınıf içinde ve sınıf dışında yaptığınız çalışmalar/etkinlikler nelerdir?
- 6) İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
  - a. İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandığı noktalar (ses, hece, sözcük ve cümle birleştirme ve ayırma) nelerdir?
  - b. Görev yaptığınız okulun ve sınıfınızın fiziki koşullarının ilkokuma-yazma öğretimi için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
- 7) İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hazırbulunuşluğu (bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve dil) ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Sizleri bu süreçte en çok hangi durumlar/faktörler zorlamaktadır?
- 8) İlkokuma yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 9) Velilerin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerini yeterli görüyor musunuz? Bu konuya ilişkin deneyimleriniz ve görüşleriniz nelerdir? İlkokuma yazma öğretiminde yaşanan sorunları en aza indirme noktasında ne gibi çözüm önerileri sunabilirsiniz?

## EK-D: Anket

### BÖLÜM I

#### 1.1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

#### 1.2. Mezun Olduğunuz Kurum

( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen- Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer Belirtiniz  
.....

#### 1.3. Mesleki Deneyiminiz

( ) 1–5 yıl ( ) 6–10 yıl ( ) 11–15 yıl ( ) 16–20 yıl ( ) 20 yıldan fazla

#### 1.4. Birinci Sınıf Okutma Durumunuz:

( ) 1. kez ( ) 2. kez ( ) 3. kez ( ) 4. kez ( ) 5 ve üzeri

#### 1.5. Eğitim Düzeyiniz:

( ) Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü

### BÖLÜM II

Bu bölümde yer alan maddelere cevap verirken kendi deneyim ve gözlemlerinizi dikkate alarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz

| Öğretmen Yeterlilikleri                                                                                                      | Kesinlikle | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|------------|-------------|------------|
| 1. Fakültemde “İlkokuma-Yazma Öğretimi” alanında aldığım eğitimi yeterli bulurum.                                            | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 2.İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.                         | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 3.“İlkokuma-Yazma Öğretim Programını” anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.                                 | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 4.Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.                                                               | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 5.Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.                                                       | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 6.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlama konusunda sıkıntı yaşamam.           | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 7.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim. | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 8.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.            | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 9.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.              | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| 10.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.              | 1          | 2            | 3          | 4           | 5          |
| Öğretim Programı                                                                                                             |            |              |            |             |            |

|                                                                                                                                                                                        |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 11.İlkokuma-Yazma Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. İlkokuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir.                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.                                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları(gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Öğretim Programının Uygulanması</b>                                                                                                                                                 |   |   |   |   |   |
| 19.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.                                                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak için somut materyaller kullanırım.                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uygulayım.                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Sınıfın fiziki şartları, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.                                                                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Sınıf mevcudu, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.                                                                                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Öğrenci Nitelikleri</b>                                                                                                                                                             |   |   |   |   |   |
| 31.İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32.Öğrenciler Türkçeyi, ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33.Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.                                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34.Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.                                                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35.Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.                                                                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36.Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.                                                                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|                                                                                                               |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 37.Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38.Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>Okul-Aile İş Birliği</b>                                                                                   |   |   |   |   |   |
| 39.Veliler, ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40.Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41.Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42.Veliler sürece müdahale eder.(Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43.Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44.Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45.Aile içi sorunlar(kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46.Veliler çocuklarının eğitime yeterince önem vermez.                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## EK-E: Araştırma İzni



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70562350-605.01-18856952  
Konu : Hamza GÖNÜLAL'ın Veri  
Toplama İzni Hk.

06/01/2021

### VALİLİK MAKAMINA

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hamza GÖNÜLAL'ın "Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışmasını yapılabilmesi hususundaki yazıları incelenilmiştir.

Söz konusu sınıf öğretmenlerine yönelik anket uygulama çalışmasının ilimiz İpekyolu, Tuşba, Edremit, Muradiye, Özalp, Saray, Bahçesaray, Gevaş, Başkale, Gürpınar, Çatak, Çaldıran ve Erciş İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine online ölçek/ anket/ form uygulama çalışmalarının yapılabilmesi için, derslerin aksatılmaması kaydıyla ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Talat TOY  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Hasan TEVKE  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Furkan DUMAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı Vekili

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : A.Gazi İskele Cad.No:226 65040 Tuşba/VAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Özgül DAĞ - Arge Birimi

Unvan: Memur

Telefon No : (0 432) 222 41 62

E-Posta:

İnternet Adresi: [www.van.mem.gov.tr](http://www.van.mem.gov.tr)

Faks:

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9043-fd16-3dff-85ff-2a13 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü  
**LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU**  
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimler Enstitüsü

20/01/2022

Tez Başlığı / Konusu

**Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri**

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 188 sayfalık kısmına ilişkin, 20/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından iThenticate intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12 (oniki) dır.

**Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:**

- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

20/01/2022  
Hamza GÖNÜLAL

Adı Soyadı : Hamza GÖNÜLAL  
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri  
Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretim  
Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

**DANIŞMAN**  
Doç. Dr. Mecit ASLAN  
20/01/2022

**ENSTİTÜ ONAYI**  
U Y G U N D U R  
...../...../20....  
**Cesim ALADAĞ**  
Enstitü Sekreteri