

PAPER DETAILS

TITLE: SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNDE
KARSILASILAN GÜÇLÜKLER VE BU GÜÇLÜKLERLE BAS ETME STRATEJİLERİNİN
BELİRLLENMESİ: (SIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)

AUTHORS: Ayten İflazoglu SABAN,Vehibe YİĞİT

PAGES: 319-342

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50720>

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİM
SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER VE BU GÜÇLÜKLERLE BAŞ
ETME STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ: (ŞIRNAK İLİ ÖRNEĞİ)***

Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Ç.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
iayten@cu.edu.tr

Vehibe YİĞİT
M.E.B. Şırnak 75. Yıl Geçitboyu Köyü
İlköğretim Okulu
vehibeyigit@hotmail.com

Özet

Bu araştırma “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir çalışmadır.

Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Şırnak il sınırları içinde yer alan 31 ilköğretim okulunda görev yapan 70 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler öncelikle örneklem seçme yönteminin kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 11 birinci sınıf öğretmeni ile ilkokuma yazma öğretimi sürecinde 3 ayrı görüşme yapılarak toplanmıştır. Daha sonra Şırnak ili merkez ilçesinde bulunan okullarda 59 birinci sınıf öğretmenine öğretim yılı sonunda anket uygulanmıştır.

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerini Belirleme Anketi” ve öğrenci tanıma formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler için betimsel analiz kullanılmış, anket ve öğrenci tanıma formlarından elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Sonuç olarak ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda farklı durumlardaki (hiç Türkçe bilmeyen, okulöncesi eğitim almamış ve okulöncesi eğitim almış) öğrencilerin benzer güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin okuma-yazmayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde sıralamışlardır. Bu güçlüklerle baş etme yollarını ise; görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıkları geliştirici etkinlikler yapma, bireysel olarak birebir ilgilenme, sürekli tekrar yapma, şarkı, tekerleme, masal vb etkinliklere çok yer verme, konuşurken vücut dili, jest ve mimikleri çok kullanma şeklinde sıralamışlardır.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma yazma öğretimi, Ana dili, Ses temelli cümle yöntemi

*Bu çalışma, Vehibe Yiğit tarafından Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu Saban danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının özetidir.

**DIFFICULTIES WHICH FACE WHILE TEACHING BASIC READING
AND WRITING IN PROCESS WITH SOUND BASED SENTENCES METHOD
AND DEFINED OF THIS DIFFICULTIES TO SUCCEED STRATEGY; (CASE
OF ŞIRNAK)**

Abstract

The purpose of this descriptive study is to identify the problems which teachers face while teaching basic reading and writing with sound based sentences method and defined of this problems to succeed strategy.

This study has been done 70 first grade teachers from 31 schools who work in primary schools located in Şırnak in the educational year of 2008–2009. Qualitative data were obtained with 3 different discuss from a simple random sample consisting of 11 first grade teachers. Quantitative data were obtained from 59 first grade teachers working in primary schools in Şırnak.

Qualitative data were collected through the semi-structured interview forms. Quantitative data were obtained by a survey (The problems which faced to learning Literacy Education Process with the Sound Based Sentences Method and defined of this problems to succeed strategy survey) and Student Identification Forms. The data obtained with interviews were analyzed by descriptive analyses. The data obtained by the surveys and student identification forms were analyzed by computing the frequencies and the percentages.

Results showed that non-native language is Turkish children were continuing students at schools in different situations they were experiencing similar difficulties Teachers working at the school where non-native language is Turkish students attend indicated the difficulties which their students faced as that; can't Express himself, little word knowledge, using long time for learning, pronunciation disorders, deficiency of materials, not understand from reading anything, can't answer the question which asked him/her and forgetting the learnings. Teachers working at the school where bilingual students attend explained the struggle method of this problems as that; using the visual materials, activities for learning word knowledge, individual working, continual repeating, doing some activities like sing, reading story and using of similarly sounding words in folk narratives, using body language and facial expression, etc.

Keywords: Basic reading and writing, Native language, Sound based sentence method

Giriş

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği günümüzde, ülkelerin gelişebilmeleri ve ilerleyebilmeleri, bilgi ile teknoloji üretimine ve nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan yetiştirilmesi de ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. Eğitimde kaliteyi yakalamak için, hızla gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmak, eğitimin her alanına bu değişiklikleri yansıtmak ve eğitimde yeni yaklaşımlara ve yöntemlere yer vermek gerekmektedir. Bu nedenle ülkemizde son yıllarda İlköğretim Programlarına yönelik değişikliklere önem verilmektedir. Dil öğretimi alanında da yeni yöntemler kullanılmaya başlanmış ve iyi bir dil öğretimi için emek harcanmaktadır.

Ülkemizde farklı kültürler bir arada yaşamaktadır. Farklı kültürler beraberinde farklı dilleri de getirmektedir. Bireyler anadillerinde konuşmayı ve bazı dinleme becerilerini büyük ölçüde yakın çevrelerinden öğrenir ve bireyin, ilköğretim kurumunda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Okula başladıklarında bireyler anadilini öğrenmiş olarak gelmektedirler. Anadili etkili bir şekilde kullanmayı öğrenen bireyler toplumsal ilişkilerinde ve okul öğrenmelerinde başarıyı yakalarlar. “Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalın, 2001, 5).” Bu durumda çevresinde farklı bir dil konuşulan birey okula geldiğinde kendi anadilini öğrenerek gelmiş olacaktır. Okuma yazma sürecini etkileyen en önemli etkenlerden biri de dildir. Bireyler okula geldiklerinde yakın çevrelerinden öğrendikleri dillerini kullanmaktadırlar. Özellikle anadilleri farklı olan yörelerde yaşayan çocuklar doğal olarak kendi anadillerini öğrenerek okula gelmektedirler. Bu durumda anadili Türkçe olmayan yörelerde ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocukların konuştıkları dil, eğitimin verildiği dille aynı olmayacak ve burada okuma yazma öğreten öğretmen de farklı stratejiler geliştirmek zorunda kalacaktır.

Bireylere zihinsel gelişmelerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oguzkan ve Sever, 2005, 132). İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı; anlama gücünü geliştirerek anlatım beceri ve alışkanlığını kazandırma, dinleme ve okuma alışkanlığı kazandırma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, temel dilbilgisi kurallarını kavratma, dil sevgi ve bilincini uyandırma şeklindedir. Bireyler Türkçe derslerinde edinecekleri bilgi ve becerilerle anadilimizi belirli bir düzeyde anlar, konuşur, okur ve yazar duruma geleceklerdir. Bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları temel becerilerin başında okuma-yazma gelmektedir. Okuma-yazma becerilerinin yeni nesillere kazandırılması ilkökuma-yazma çalışmaları ile başlamaktadır. İlköğretim okulları birinci sınıfında çocuklar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanında dili kullanmayı da öğrenirler. Dili çevrelerinden duydukları kadar öğrenen bireyler okuma- yazma öğrenirken doğru, düzgün ve akıcı bir şekilde kullanmayı öğrenirler. “Çocuklar okumayı öğrenirken dilin yapıları üzerinde düşünmek durumunda kalırlar. Bunun sonucunda, onların sözcük, söz dizimi ve iletişim

süreci hakkındaki bilgileri nesnelleşir. Daha önce yaşadıkları ve varsayımsal, kurgusal ya da soyut şeyleri okuyabilirler” (Wood, 2003, 271). Sağır’a göre, (2002) ilköğretim Türkçe programının temel amaçlarında biri de öğrencilere okuma- yazma alışkanlığının yanında öğrencilere dil ve dilin etkili kullanımını öğretmektir. Çünkü dili etkili kullanabilen bireyler diğer bireylerle iletişim kurabilirler. Kişinin iletişim yeteneğini; büyük ölçüde onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisinin belirlediği söylenebilir.

Çelenk (2006, 2007), Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005), Keskinkılıç ve Keskinkılıç (2007), MEB (2005) göre, ilkokuma ve yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. MEB (2005, 244) ayrıca ilkokuma yazma eğitiminin amacını aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermek, şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte okuma yazma sürecinde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi de beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirerek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. “Hem okulda hem de okul dışı yaşamda başarı için okuma-yazma çok önemlidir. Okuma becerisinin kazanılması, öğrenen bireyi önceki durumdan çok daha bağımsız ve kendine yeterli duruma getirir. Depolanmış bilginin kullanılmasını mümkün kılar.” (Howe, 2001, 5). Öz’e göre (2005), ilköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma yazma öğretiminin hedefi; öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen alanlarda kullanılabilecek bir seviyeye getirilmesidir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde, ilerdeki gelişmeleri kolaylaştıracak ve çocuk psikolojisine uygun düşecek bir hızla okuma yazma becerisini geliştirmek esas olmalıdır.

Ülkemizde okuma yazma öğretiminde 1968 yılından bu yana Çözümleme Yöntemi kullanılmaktaydı. 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre uygulanmakta olan Çözümleme yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma- yazma öğretimine bırakılmıştır. Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi; Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme gibi bazı eğitim yaklaşım ve modellerini göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin kullanılmasına karar verilmiştir (MEB, 2005, 244). Ses temelli Cümle Yönteminde amaç öncelikle öğrencilere sesler kavratmaktır. Sesler verilerek okuma yazma öğretimine geçilir. Sesten heceye heceden kelimeye kelimeden cümleye geçilerek okur-yazarlığa ulaşılır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmasını öngören bir yöntemdir. Bu yöntemin temel özelliği anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere

ulaşılmasıdır. Özetle söylemek gerekirse ilk okuma yazma öğretimi kısa sürede cümle oluşturacak şekilde düzenlenmektedir (Akyol, 2008).

Ses temelli cümle yönteminin kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmalar (Acat ve Özsoy, 2006; Uğuz, 2006, Özsoy, 2006, Bektaş, 2007) genellikle öğretmenlerin bu süreçte yaptıkları çalışmalar, güçlükler ve bu çalışmaların belirlenmesine yöneliktir. Bu çalışmada da yine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma- yazma süreci incelenecektir ancak bu yöntemi ana dili Türkçe olmayan çocuklara uygularken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle karşı uyguladıkları stratejileri belirlemek üzerinde durulmuştur. Okul, bir eğitim kurumu olarak çocukların sosyalleşmeyi öğrendikleri önemli bir kurumdur (Ünal, 2001, 20). Bu yönüyle bu araştırmanın anadili Türkçe olmayan çocuklara okuma-yazma öğretmek durumunda olan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına rehberlik edeceği düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi; ilköğretim birinci sınıfta, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle nasıl baş ettiklerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Anadili Türkçe olmayan çocuklara ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretirken öğretmenler;

1. Hazırlık aşamasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve bu güçlüklerle nasıl baş etmektedirler?
2. İlk üç grup (E,L,A,T), (İ,N,O,R,M), (U,K,I,Y,D,S), seslerin öğretimi sırasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve bu güçlüklerle nasıl baş etmektedirler?
3. Son üç grup (Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç) , (G, C, P, H), (Ğ, U, F, J), seslerin öğretimi sırasında hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar ve bu güçlüklerle nasıl baş etmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma hem tarama modelinden betimsel hem de nitel bir çalışma olup, veriler anket ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında, Şırnak ili merkez ve merkeze bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin tamamı oluşturmuştur. Şırnak il merkezinde 16 ilköğretim okulu ve bu okullarda toplam 43 birinci sınıf şubesi, merkeze bağlı 15 normal sınıflı köy okul ve bu okullarda 27 birinci sınıf şubesi toplam 70 sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Araştırmada nitel verilerin

toplanması sürecinde öncelikle, amaçlı örneklem seçme yönteminin kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile 11 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni ile okuma yazma öğretim süreci boyunca okuma yazmaya hazırlık aşaması, ilk üç grup seslerin öğretimi ve son üç grup seslerin öğretimi sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak nitel veriler toplanmıştır.

Nitel veri örneklemini oluşturan 11 öğretmenin 6'sı erkek ve 5'i kadın, birinci sınıf okutma deneyimlerinin bir ile iki yıl arasında, meslekteki hizmet sürelerinin iki ile dört yıl arasında değiştiği ve sınıf mevcutlarının 24 ile 49 öğrenci arasında olduğu belirlenmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler; öğretmenlerin sınıflarında toplam 357 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenler araştırmacı tarafından verilen 357 bilgi formunun 310'unu doldurarak araştırmacılara geri vermiştir. Nitel verilerin toplandığı sınıflarda bulunan 310 öğrencinin 307'sinin (%99.0) anadili Türkçe değilken 3'ünün (%1.0) ana dili Türkçe'dir. Bu öğrencilerden hiç Türkçe bilmeden okula gelenlerin sayısı 55 (%17.74) iken 255'inin hem Türkçe hem de Kültçe'yi birlikte kullandıkları ve Türkçe'yi bilme düzeylerinin "çok iyi (n=13), iyi (n=120), az (n=80) ile çok az (n=39)" arasında değiştiği belirtilmiştir. 310 öğrencinin 180'i (%58.1) okulöncesi eğitimi alırken 130'u (%41.9) almamıştır.

Nitel verilerin toplanması aşamasında bütün evrene ulaşarak anketler birinci sınıfı okutan 70 sınıf öğretmenine elden dağıtılmış anketin teslim edileceği gün öğretmenlerle belirlenmiştir. Dağıtılan toplam 70 anketten 55 tanesi geri dönmüştür. Anketlerde geri dönüş oranı % 79'dur. Evrenin tamamına ulaşamamasının nedenlerinden biri daha önce üç defa görüşülen 11 öğretmenin tekrar benzer sorulardan oluşan anketi yanıtlamak istememeleri, diğer neden ise öğretmenlerin bir bölümü ise anketleri doldurmayı çeşitli gerekçelerle reddetmeleridir.

Nitel verilerin topladığı 55 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Anket Uygulanan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Mezun Oldukları Okula Göre Dağılımları

Cinsiyet			Kıdem			Mezun Olunan Okul		
	f	%		f	%		f	%
Kadın	31	56.4	1-5 yıl	47	85.5	Eğitim Fakültesi	50	90.9
Erkek	24	43.6	6-10 yıl	2	3.6	Diğer	4	7.3
Toplam	55	100.0	11-15 yıl	1	1.8	Belirtmeyen	1	1.8
			Belirtilmeyen	5	9.1	Toplam	55	100
			Toplam	55	100			

Tablo 1 incelendiğinde, 55 öğretmenin 31'inin (% 56.4) kadın olduğu, 24'ünün (% 43.6) ise erkek olduğu, Öğretmenlerin 47'sinin (% 85.5) meslekteki kıdemlerinin 1-5 yıl, 2'sinin (% 3.6) 6-10 yıl 1'inin (% 1.8) meslekteki kıdemlerinin 11-15 yıl olduğu 5'inin (% 9.1) ise meslekteki kıdemlerini belirtmedikleri ve 50'sinin (% 90.9) eğitim fakültesinden mezun olduğu, 4'ünün (% 7.3) eğitim fakültesi dışında başka bir okuldan mezun olduğu 1'inin (% 1.8) ise en son mezun olduğu okulu belirtmediği görülmektedir. Eğitim fakültesi dışından mezun olan dört öğretmenden ikisi Meslek Yüksek Okulu mezunu iken, diğer öğretmenlerden biri İşletme diğeri ise Biyoloji Bölümü mezunudur.

Anket uygulanan 55 öğretmenin sınıflarında toplam 1685 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 1262'si hem Türkçe hem de Kürtçe konuşabilmekte, 141'i hiç Türkçe bilmemekte, 133'ü Türkçe konuşulani anlamakta fakat konuşamamaktadır. Ankete katılan 1685 öğrencinin 52'sinin ana dili Türkçe'dir.

Araştırmanın öğrenci örneklemine ilişkin kişisel bilgiler toplu olarak değerlendirildiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında 310, anket uygulanan öğretmenlerin sınıflarında 1685 toplam 1995 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 1940'ının (%97.2) anadili Türkçe değilken 55'inin (%2.8) ana dili Türkçe'dir. Bu öğrencilerden hiç Türkçe bilmeden okula gelenilerinin sayısı 196 (%9.8) iken diğer öğrencilerin hem Türkçe hem de Kürtçe'yi birlikte kullandıkları ve Türkçe'yi bilme düzeylerinin "çok iyi" ile "çok az" arasında değiştiği belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları", "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Anadili Türkçe Olmayan Çocuklara Okuma Yazma Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerini Belirleme Anketi" ve "Öğrenci Tanıma Formu" ile toplanmıştır.

Görüşme Formları: Görüşme formları, okuma-yazmaya hazırlık aşaması, ilk üç grup (E, L, A, T, İ, N, O, R, M, U, K, I, Y, D, S) seslerinin verilmesi ve son üç grup (Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç, G, C, P, H, Ğ, V, F, J) seslerinin verilmesi sonrasında, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formların hazırlanma aşamasında ilgili literatür taranmış (Bektaş, 2007; Güneş, 2007; Sarı, 2001; Özsoy, 2006; Uğuz, 2006) kaynaklar Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında, ilk üç grup seslerin verilmesi sonrası, ve son üç grup seslerinin verilmesi sonrası yaşanabilecek güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejiler açısından gözden geçirilmiştir. Ayrıca ilköğretim okullarında 2007-2008 öğretim yılında birinci sınıf okutan öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerden elde edilen bilgilerden de yararlanılmıştır. Literatürdeki veriler ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları sırasında (çizgi çalışmaları, görsel okuma çalışmaları vb.) yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemeye yönelik 18 soruluk birinci, ilk üç grup sesleri hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma çalışmaları sırasında yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş

etme stratejilerini belirlemeye yönelik 21 soruluk ikinci, son üç grup sesleri, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve okur-yazarlığa ulaşma aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla 27 soruluk üçüncü “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Bu formlarda uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra yapılan pilot uygulama sonucunda da ifadesel düzeltmeler yapılarak formların son hali oluşturulmuştur. Görüşmeler ortalama 30dk. sürmüştür. Veriler öğretmenler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Anket Formu: Araştırmada verilerin toplanacağı anket soruları, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve programın kazanımlarından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Anket soruları da öğretmen görüşme formu soruları gibi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ile Eğitim Bilimleri Anabilimdalı’nda görev yapan öğretmen görüşme formlarını inceleyen öğretim elemanlarına sunulmuş gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve 5 öğretmenle pilot uygulama yapıldıktan sonra kapsam ve dil geçerliliği sağlanıp son şekli verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, okulda bulundukları pozisyon, kaç kez birinci sınıf okuttukları, ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hazırlayıcı eğitim kursu alıp almadıkları vb. 15 soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise anadili Türkçe olmayan çocuklara ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla yönelik 46 soruya yer verilmiştir.

Öğrenci Tanıma Formu: Araştırmada, öğrenci tanıma formu, ilgili literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerden yararlanılarak geliştirilmiştir. Öğrenci tanıma formları da Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü ile Eğitim Bilimleri Anabilimdalı’nda görev yapan öğretmen görüşme formları ve anketi inceleyen öğretim elemanlarına sunulmuş gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Öğrenci tanıma formunda öğrencilerin ana dilini, okula geldiğinde Türkçe bilme durumunu ve düzeyini anne ve babasının eğitim durumu, meslekleri ve ikinci dillerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla 13 soruya yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacı ile Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü’den Şırnak Valiliği Makamı’na gerekli izinler için başvuruda bulunulmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla alınan Valilik onay belgeleri ile ilköğretim okullarına gidilerek okul yöneticileri ile araştırmaya yönelik görüşmelerin yapılması konusunda izlenecek yöntemler görüşülmüştür. Daha sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 11 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni ile okuma yazma öğretim süreci boyunca okuma yazmaya hazırlık aşaması, ilk üç grup seslerin öğretimi ve son üç grup seslerin öğretimi sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması sürecinde her görüşme öncesinde öğretmenlere ulaşılmış ve randevu alınmıştır. Görüşme yeri olarak bütün öğretmenlerin de isteğiyle Şırnak Merkez Öğretmen evi gazete okuma salonu belirlenmiştir. Görüşmelerde sorulan soruların

cevapları araştırmacı tarafından not alınmış. Veri kaybını azaltmak için görüşülen öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile de kaydedilmiştir.

Okuma yazmaya hazırlık aşaması görüşmeleri 10-20 Kasım 2008 tarihleri arasında, ilk üç grup (E, L, A, T, İ, N, O, R, M, U, K, I, Y, D, S) sesleri verilmesi sonrası görüşmeleri 9-20 Şubat 2009 tarihleri arasında, son üç grup (Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç, G, C, P, H, Ğ, V, F, J) sesleri verilmesi sonrası görüşmeleri ise 9-20 Nisan 2009 tarihleri arasında yapılmıştır.

Okuma yazmaya hazırlık aşaması görüşmeleri yapıldıktan sonra görüşme yapılan öğretmenlere öğrenci tanıma formu verilerek bir sonraki görüşmeye kadar doldurmaları istenmiş ve bu yolla öğrenciler hakkında bilgi toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden ve ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden alınan veriler okunmuş ve özetlenmiş, ortak noktalar tespit edilmiş, tanımlanan bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve katılanların bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşme ve anket sorularına verilen cevaplardan örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlere ait kısaltmalar; A, B, C, D, E, F, G, H, I, J ve K anket uygulanan öğretmenlere ait kısaltmalar ise erkek öğretmenler için (E) kadın öğretmenler için (K) ve numara sıralaması yapılmıştır. Örneğin; (E1): E: Erkek, 1: birinci sırada erkek öğretmen, (K2): K: Kadın, 2: ikinci sırada kodlanan kadın öğretmen. Anket ve öğrenciyi tanıma formu ile elde edilen nicel verilerin analizinde ise yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde önce görüşme sonra anket verilerinin analizinden elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sırasıyla sunulmuştur.

Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasının okuma yazma sürecini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Öğrencilerin Ana Dilinin Türkçe Olmamasının Okuma Yazma Sürecini Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7’si etkilediğini 4’ü etkilemediğini belirtmiştir.
Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Görüşleri
❖ <i>Söylediklerimi anlamadılar (7)</i>
❖ <i>Yapmalarını istediğim şeyi öncelikle ben yaptım, jest ve mimiklerimi çok kullandım (4)</i>
❖ <i>Çok fazla tekrar etmek zorunda kaldım bu da bana zaman kaybettirdi (3)</i>
❖ <i>Birçok kelimenin anlamını bilmedikleri için görselliğe önem vermek zorunda kaldım (2)</i>
❖ <i>Çok basit cümleler kullanmak ve anlattıklarımı somutlaştırmak zorundaydım (2)</i>

Öğretmenlerin öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasından dolayı yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Şunu yap, bunu yap dediğimde anlayamadılar. Birkaç kez tekrar etmek zorunda kaldığımdan çok vakit kaybettim. Herkes aynı çizgiyi yapıyor. Benim öğrencilerim iki dilli oldukları için sadece anlamalarını etkiledi ve araya çok fazla araç-gereç soktuğumuz için hazırlık aşamasının süresi uzadı.” (F)

Görüşme yapılan öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık aşamasına ayırdıkları süre sorulmuş ve öğretmenlerin hazırlık aşamasına ayırdıkları sürenin 1 ile 5 hafta arasında değiştiği belirlenmiştir. F öğretmeni süre ile ilgili olarak; “okulun ilk günlerinde sınıf mevcudumuz 80 öğrenci idi bu nedenle hazırlık aşamasını uzun tuttum” demiştir.

Öğretmenlere “öğrencileri ile hazırlık aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasında Karşılaştıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere okuma yazmaya hazırlık aşamasında karşılaştıkları güçlükler sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi (n=11) güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.	
Karşılaştıkları Güçlükler	Baş Etme Stratejileri
Hiç Türkçe Bilmeyen (HTB) ❖ Söylenenleri anlamamaları (6) ❖ Çizgi çalışmalarını yapamamaları (4) ❖ Kalem ve defteri tanıyamama ve temiz kullanmamaları (3) ❖ Sınıfta dolaşp arkadaşlarını rahatsız etmeleri (2) ❖ Etkinlikleri uzun zamanda yapmaları (2) ❖ Çalışma kâğıtlarını karalamaları (1) ❖ Okula ve sınıf kurallarına uyum problemleri (1) ❖ Verilen ödevleri yapmamaları (1)	❖ El ve kol kaslarını geliştirici etkinlikler yapma (7) ❖ Türkçe bilen öğrencileri kullanma (3) ❖ Gösterip yaptırma (3) ❖ Birebir ilgilenme (3) ❖ Velilerle işbirliğine gitme (1)
Okulöncesi Eğitim Almamış ❖ Kalem ve defteri tanıyamama ve temiz kullanmamaları (8) ❖ Çizgi çalışmalarını yapamamaları (7) ❖ Söylenenleri anlamamaları (4) ❖ Etkinlikleri uzun zamanda yapmaları (2) ❖ Sınıfta dolaşp arkadaşlarını rahatsız etmeleri (1) ❖ Çalışma kâğıtlarını karalamaları (1) ❖ Okula ve sınıf kurallarına uyum problemleri (1) ❖ Verilen ödevleri yapmama (1)	
Okulöncesi Eğitim Almış ❖ 11 öğretmende bu öğrencileri ile güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Okul öncesi eğitim alıp çok devamsızlık yapan öğrencileri ile zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.	

Öğretmenlerin öğrencilerin okumaya hazırlık aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“HTB öğrencilerimle çok zorlanıyorum. Bu yaştaki öğrenciler de dinlemiyor aslında mutlaka yanlarına gidip tek tek göstermek gerekiyor. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerime fotokopiyi verip noktaları birleştireceğiz dediğim de beni anlayıp etkinliği yapmaya daha istekli oluyorlar ve böyle etkinlikler için elleri de yatkın ama hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerime yapacaklarını göstermek zorundayım.” (H)

“Okul öncesi eğitimi almamış yönergelerimi takip edemedi bu öğrencilerim. Okulla, öğretmenle ilk defa karşılaştıkları için söylediklerim onlara ilginç geldi. Yönergelerimi anlamadıkları için ben yanlarına gidip onlara özel olarak anlatıyorum ya da gösteriyorum.” (G)

“Evet, okul öncesi eğitim almış öğrencilerim verdiğim yönergeleri takip edebiliyorlar.” (K)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=9) “E, L, A, T, İ, N, O, R, M, U, K, I, Y, S, D” birinci grup seslerini yarıyıl tatiline girmeden, iki öğretmenin ise yarıyıl tatilinden sonra tamamladığı belirlenmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler görüşme sorularında belirtilen öğrenci gruplarının (HTB, Okulöncesi eğitimi almamış, Okulöncesi eğitimi almış) birinci grup seslerin verilmeye başlaması ile çoğunlukla birbirlerine benzer özellikler göstermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler arasındaki farklılaşmanın iki dilli olmaktan çok bireysel farklılıklarla açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bazı öğrencilerinin Türkçe konuşmayı öğrenip bazılarının öğrenemediğini, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinin içerisinde kötü durumda olanlar olduğunu ve okul öncesi eğitimi almamış olup başarılı olan öğrencilerin de olduğunu söylemişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlere, öğrencilerinin birinci grup sesleri hissetme çalışmaları sırasında güçlük yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Birinci Grup Sesleri Hissetme Çalışmaları Sırasında Yaşadıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejileri

Öğretmenlerden 8’i HTB ve okul öncesi eğitim almamış öğrencileri ile güçlük yaşadıklarını 2’si ise yaşamadıklarını belirtmişlerdir.	
Karşılaştıkları Güçlükler	Baş Etme Stratejileri
HTB ve Okulöncesi Eğitim Almamış ❖ sesi kavrayamama ve unutmaları (6) ❖ “o” ile “u” seslerini buradaki yöresel söyleyişten dolayı karıştırmaları (3) ❖ “m” ile “n” sesini ve “t” ile “d” sesini karıştırmaları (3) ❖ sessiz harfleri çıkarmada zorlanmaları ve sessiz harfin yanına sesli bir harf getirerek söylemeleri (3) ❖ sesleri karıştırmaları (2) ❖ “d” ile “y” seslerini çıkarmada zorlanmaları (1)	❖ tekrarlar yaptıklarını (5) ❖ hareketli slâytlar, şarkılar ile oyunlar kullandıklarını (3) ❖ “y” sesini vermek için “ay” hecesinden yararlanıp sonundaki “y” sesini uzatarak söylediklerini (1) ❖ “t” ve “d” seslerini nefeslerini keserek söylemelerini istediklerini (1)
Okulöncesi Eğitim Almış ❖ Öğretmenlerden dokuzu sesi hissetme çalışmaları sırasında okul öncesi eğitim almış öğrencileri ile güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. ❖ Öğretmenlerden biri bu öğrencileri arasında da hissetmekte güçlük çekenlerin olduğunu ❖ bir öğretmende bu öğrencilerinin sesleri harf olarak öğrendiklerinden güçlük yaşadıklarını belirtmiştir.	

Öğretmenlerin öğrencileri ile birinci grup sesleri hissetme çalışmaları sırasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerim çok zorlandılar. Özellikle iki öğrencim öğrendiğimiz tüm seslere “e” ya da “a” diyor. Birkaç öğrencim ilgisizlikten dolayı başarılı olamıyor. Tüm öğrencilerim üçüncü grup sesleri verirken çok zorlandılar. Özellikle “y” sesini verirken yanında “ı” varmış gibi söylediler. Ayrıca “ı” ve “k” seslerini çıkarmakta zorlandılar.” (J)

“Öğrencilerim arasında sizin gruplandırduğunuz şekilde bir ayırım yapmıyorum. Öğrencilerim az da olsa Türkçeyi öğrendiler. Kurduğum basit cümleleri anlıyorlar. Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerimin yazılarında bir problem oluyor. Sesi hissettirme çalışmaları yaparken sesli harflerde bir sorun yaşamadım. Sessiz harflerde “d” ve “y” seslerini çıkarmada zorlandılar. “n” ve “m” seslerini birbirine karıştırdılar. (A)

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen “öğrencileriniz birinci grup seslerin geçtiği sözcükleri bulmada güçlük çektiler mi?” sorusuna öğretmenlerin tamamı (11)

HTB öğrencileri ile güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları güçlükleri; öğrencilerden örnek vermeleri istendiğinde cevap vermeden bekleme (8), arkadaşlarına bakıp durma (4), arkadaşının söylediğinin aynısını söyleme (3), kürtçe sözcüklerden örnekler verme (2), soru sorulduğunda hiçbir şey söylemeden bekleme ve alakası olmayan kelimeler söyleme (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan altı öğretmen bu seslerin geçtiği sözcükleri bulmada okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrenciler ile HTB öğrencileri karşılaştırdığında bu üç grup öğrencilerinin benzer güçlükler yaşadıklarını dile getirmektedirler. Beş öğretmen ise HTB öğrencileriyle güçlük yaşadıklarını, diğer iki grup öğrencileriyle herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yaptıkları çalışmaları; verilen örnek kelimeye aranan sesi bastırarak söyleme (8), slaytlı oyunlar hazırlama (3), görsellerden yararlanma (2) ve tahtaya yazarak sesin olup olmadığını gösterme (2) şeklinde açıklamışlardır.

“Öğrenciler birinci grup sesleri bulurken sesin sözcüğün, başında, ortasında ya da sonunda olmasından etkilendi mi?” sorusuna görüşme yapılan tüm öğretmenler “sınıfımızda bulunan bütün öğrenciler etkilendi” cevabını vermişlerdir. Ayrıca seslerin özelliğinin sesi bulmalarını etkilediklerini dile getirmişlerdir. Aranan sesin başta olması özellikle sesli harfle başlaması öğrencilerin sesi kolay bulmalarını sağladığını, “r” ve “y” sesi gibi sürekli seslerin sonda olduğunda daha kolay bulunabildiğini söylemişlerdir. Seslerin ortada olmasının sesin bulunmasını daha da zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu güçlükleri aşmada okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin başarılı olduğunu, HTB ve okul öncesi eğitim almamış öğrenciler içinde Türkçesi zayıf olan öğrencilerin ise başarılı olamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için yaptıkları çalışmaları; verilen örnek kelimeye aranan sesi bastırarak söyleme (9) ve slaytlı, müzikli oyunlar hazırlama (2) şeklinde açıklamışlardır.

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru da “ birinci grup seslerden oluşan hecenin sesli harfle başlaması okunmasında herhangi bir güçlüğü neden oluyor mu?” olmuştur. Öğretmenlerin 10’u hecenin sesli ya da sessiz harfle başlamasının HTB ve okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerinin okumasında zorluğa neden olduğunu belirtmişlerdir. Sesli harfle başlayan heceleri zorlanmadan okuyan öğrencilerinin sessiz harfle başlayan heceyle karşılaştıklarında şaşırıldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta yedi öğretmen HTB öğrencilerinin sesli harfle başlayan bir heceyi bile okuyamadığını dile getirmişlerdir. Özellikle ilk hecesi sesiz harfle başlayan kelimelerde bu zorluğun daha da arttığını öğrencilerin “ra” yerine “ar” dediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler okul öncesi eğitimi almamış ve HTB öğrencileri ile yaşadıkları bu güçlükleri gidermek için; öğrencileri ile birebir ilgilendiklerini (7) tekrarlar yaptıklarını fakat bu çalışmaların okulla sınırlı kaldığı için kalıcı olmadığını (5), dile getirmişlerdir. Dört öğretmen okul öncesi eğitim almış öğrencileri ile benzer güçlükler yaşadığını belirtirken yedi öğretmen okul öncesi eğitim almış öğrencilerinin dikkatsizlikten kaynaklanan yanlış okumalar dışında hecenin sesli ya da sessiz harfle başlamasından etkilenmeden okuyabildiklerini belirtmişlerdir.

“...Okuma çalışmalarımızda kapalı heceden açık heceye ulaşmaya çalıştık. Öğrencilerim kapalı heceleri daha çabuk kavradılar. Kapalı heceden açık heceye geçtiğimizde çok zorlandılar özellikle hiç Türkçe bilemeyen öğrencilerim daha çok karıştırıyorlar. Çok tekrar ettiriyorum ama “ad” hecesinden “da” ecesine geçtiğimizde

unutuyorlar. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerim bu zorlukları daha çabuk aşabiliyorlar.” (E)

Görüşme yapılan öğretmenlere sorulan “öğrencileriniz birinci grup sesleri telaffuz ederken güçlük yaşad mı?” sorusuna 3 öğretmen seslerin telaffuzlarında herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtirken, 8 öğretmen “d, y, k ve r” seslerini çıkartırken yanına ses ekleme ve “o ve u” seslerini de yöresel söyleyişten dolayı karıştırma gibi güçlüklerle karşılaştıklarını açıklamışlar ve sesleri telaffuz etme sırasında yaşadıkları problemleri tüm öğrencilerinde gördüklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin sesleri telaffuz etme dışında birçok kelimeyi de yanlış telaffuz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu problemleri aşmak için öğrencileri ile birebir ilgilenip sık tekrarlar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin birinci grup seslerin telaffuz edilmesinde öğrencileri ile yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bazı seslerde özellikle benim de söylemekte zorlandığım “d ve y” seslerinde öğrencilerimde zorlandılar. İki öğrencim “r” söyleyemiyordu. Bunun dışında fazla sorun yaşamadım.” (H)

“Bazı sesleri karıştırdılar “t ve d” sesleri gibi. “y “ sesini çıkarmada zorlandılar. Bu seslerin yanına ı sesini getirerek söylediler. Kitapta seslerle ilgili etkinlikler vardı. Onları yaptırdım “tabak” kelimesinde “...abak” yazıyorum başına hangi ses gelecek diyorum. Bu etkinlikte öğrencinin Türkçe bilip bilmemesi devreye giriyor. Türkçe biliyorsa “tabak” mantıklı geliyor rahat tamamlayabiliyor ama bilmiyorsa “dabak” kelimesi de onun için anlamlı oluyor.” (E)

Görüşme yapılan öğretmenlere, öğrencilerinin birinci grup sesleri birleştirerek okurken güçlük yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 5’te sunulmuştur.

Öğretmenlere “Öğrencileriniz birinci grup seslerden oluşan heceleri okurken güçlük yaşadılar mı?” sorusu sorulduğunda 10 öğretmen HTB öğrencilerinin heceleri okumada zorlandıklarını ve gördükleri tüm heceleri “el”, “ela”, “ele” vb. olarak okuduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden biri Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerinin de hece kavramını anlayamadıklarını “öğretmenim kaçarlı okuyacağız” diye sorduklarını dile getirmiştir. Görüşme yapılan 11 öğretmenin heceleri öğrencilerine farklı şekillerde hissettirdikleri görülmektedir. Heceleri hissettirmek için heceleri kapatarak okutma (4), renklendirme (2), anlamlı parçalar oluşturma (1) ve altını çizdirme (1) gibi yöntemler kullanmışlardır. 3 öğretmen öğrencilerine hece hece değil ses ses okuttuklarını ifade etmişlerdir. Ses ses okuma yaparken öğrencilerinin uzun kelimelerde takıldıklarını belirtmişlerdir. 7 öğretmen de öğrencilerinin hece sayısı fazla kelimeleri hece hece okurken kelimenin başlangıç hecelerini unuttuklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler heceleri okuma sırasında güçlük yaşayan öğrencileri ile birebir okuma çalışmaları yaptıklarını ve sesleri tekrar baştan aldıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Öğrencilerin Birinci Grup Sesleri Birleştirerek Okumaları Sırasında Yaşadıkları Güçlükler ve Baş Etme Stratejileri

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler	Baş etme Stratejileri
HTB ❖ öğretmenlerin 10'u HTB öğrencileri ile sesleri birleştirme sırasında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. ❖ sesleri söyleyip heceyi söylemeden bırakma (5) ❖ sesleri birleştirememesi (5) ❖ verilen ödevleri yapmadan gelme (5) ❖ ezbere bildikleri hecelerin dışındakileri okuyamama (4) ❖ yapılan çalışmaları unutmama (3)	❖ öğrencileri ile etüt çalışmaları yapıp birebir ilgilendiklerini (7) ❖ e,l,a,t grubundan tekrar başladıklarını (7) ❖ çalışma kâğıtları verdiklerini (4)
Okulöncesi Eğitim Almamış ❖ Öğretmenlerin sekizi okul öncesi eğitim almamış öğrencilerinin içinde durumu zayıf olan öğrencilerinin de HTB öğrencileri gibi sesleri tek tek söyleyip heceyi birleştiremediklerini ❖ durumu iyi olan okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerinin ise heceleri birleştirmede dikkat etmediklerinde yanlış birleştirmelerin olduğunu bunun dışında zaman alsa da bu sesleri birleştirebildiklerini açıklamışlardır.	
Okulöncesi Eğitim Almış ❖ öğretmenlerin 7'si okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinin sesleri birleştirme sırasında zorluklarla karşılaşmadığını belirtirken 4'ü ise sesleri birleştirirken dikkatsizlikten dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.	

Öğretmenlerin öğrencileri ile ilk üç grupta yer alan seslerden oluşan heceleri okurken yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerime heceleri öğretirken kulaklarına anlamlı gelenleri birlikte okumalarını söyledim örneğin ‘kart’ hecesinde ka’yı okudular ‘rt’ kulağınıza anlamlı geliyor mu? dedim hayır dediler o zaman ka’ya ekleyin dedim. Öğrencilerim bu konuda başarılı oldular. Tabi sesleri birleştiremeyen öğrencilerim heceleri de okuyamadılar. Bu öğrencilerimle birebir çalışıyorum. Onlarla tekrarlar yapıyoruz.” (C)

“Öğrencilerimle hece hece değil ses ses okuma çalışmaları yaptık. ‘kalem’ kelimesini okuyacaksa öğrencilerime ‘ka’ hecesini sonra ‘lem’ hecesini okutmadım ‘ka-l-e-m’ şeklinde okuttum. Bu yüzden ben çok sorun yaşamadım. Fakat Türkçesi zayıf öğrencilerimin sesleri birleştirmesi için benim ‘e gelmiş yanına l gelmiş şimdi ne olur’ diye sormam gerekti. Bu öğrencilerle birebir ilgilenmek gerekiyor yoksa olmuyor çünkü her şey okulda kalıyor. Eve gittiğinde tekrar etmiyor.” (G)

“Öğrencileriniz verdiğiniz birinci grup seslerden en kolay hangisini tanımaktadırlar?” sorusuna görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerinin en kolay tanıdıkları sesleri; e (11), a (10), r (6), t, i, ı, (5), l, k, o, (4), s, u (3) ve m (1) şeklinde belirtmişlerdir. “Öğrencileriniz verdiğiniz birinci grup seslerden en zor hangilerini tanımaktadırlar?” sorusuna ise öğretmenler öğrencilerinin en zor tanıdıkları sesleri; y, d (7), t (4), s, u (3), l, ı, k (2) ve m, n, r, o (1) şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenlere yöneltilen diğer bir soru da “Öğrencileriniz bu seslerden oluşturduğunuz kelime ve cümleleri anlamakta güçlük yaşıyorlar mı?” olmuştur. Bu soruya görüşme yapılan 10 öğretmen aynı cevabı vermiştir. Bu konu tamamen dille ilgili olduğu için HTB öğrencilerinin cümle ve kelimelerin anlamını anlamada çok zorlandıklarını dile getirmişlerdir. HTB öğrencileri ile yaşadıkları güçlükleri; kelime ve cümleleri anlayamamaları (10) ve bildikleri birkaç kelime dışında hiçbir kelimeyi anlamamaları (7) şeklinde açıklamaktadırlar. Görüşme yapılan tüm öğretmenler okul öncesi eğitim almış öğrencileri arasında Türkçesi iyi olmayan öğrencileri ile de bu sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi almış ve okul öncesi eğitimi almamış Türkçesi iyi olan öğrencileri ile bu seslerden oluşan kelimeleri ve bu kelimelerle oluşturulan cümleleri anlayabildiklerini dile getirmişlerdir. Ancak hiç duymadıkları kelimelerle karşılaşabildiklerini de belirtmişlerdir. Anlamadıkları kelimeleri gerek görseller kullanarak (8), gerek resmini çizerek (5) ve gerek oyunlaştırarak (2) öğretmeye çalıştıklarından çok zaman kaybettiklerini de ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin kelime ve cümleleri anlamakta yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Günlük yaşamlarında kullandıkları kelimeleri kullanırsam anlarlar. Bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarda uzun uzun anlatmak zorunda kalıyorum bu da çok zaman kaybına neden oluyor. Türkçe konuşma sadece okulda kalıyor evde kullanmadıkları için kısıtlı oluyor.” (C)

“Evet, tüm öğrencilerim bu konuda zorluk yaşadılar. Defter kalem gibi çok kullanılan kendi kullandıkları kelimeleri hepsi biliyor ama kayık gibi bir kelimeyi hiç biri bilmiyor. Bu konuda okul öncesi eğitimi almış olanlar kendini belli ediyor. Çünkü onlar çizgi film izledikleri tekerleme ve masal öğrendikleri için kelime dağarcıkları daha gelişmiş oluyor.” (F)

Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı sesler arttıkça öğrencilerin sesleri yazmalarının geliştiğini belirtmişlerdir. Yaşadıkları güçlükleri gidermek için yaptıkları çalışmaları, öğrencilerinin elinden tutarak yaptırma ve birebir ilgilenme (9), parmaklarıyla havaya sıranın üstüne yazdırma (3) ve renkli kalemler kullandırma (1) şeklinde ifade etmişlerdir. 9 öğretmen okumayı öğrenememiş olsa da çok güzel yazabilen öğrencilerinin olduğunu dile getirmiş 1 öğretmen ise okumayı öğrenemeyen öğrencilerinin yazısının da kötü olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Eğik yazı yazma konusunda yaşadığım sorunları tüm öğrencilerimle genel olarak yaşadım. Güzel yazı defterlerindeki satırlara sesleri doğru yerleştiremediler. S

ve k seslerini yazmada çok zorlandılar. L ve r sesleri satırdan aşağı doğru yazanlar çok büyük yazanlar oldu. R sesini bağlamada sorun yaşadılar. Cümle ve kelime yazacaklarında aşağı doğru kaydıldılar.” (A)

“Yazı yazmada zorluğu daha çok ilk grup sesler de yaşamıştık. Defterin neresine yazacaklarını bilemediler. Çok büyük yazanlar çok küçük yazanlar oldu. Sesler arttıkça el kol kasları gelişti ve yazıları daha güzel olmaya başladı.” (D)

“Okuyamasa da yazısı çok güzel öğrencilerim var. Tahtadan gördüğünü inci gibi yazıyor. Öğrencilerimin genelinde kırmızı çizgiye sesleri yerleştirememiş çizgilerin dışına taşıma ve sesleri orantısız yazma sorunları var.” (I)

Öğretmenlerin “Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç, G, C, P, H, Ğ, V, F, J” üçüncü grup seslerin öğretimini 7’si yarıyıl tatilinden sonra, 4’ü yarıyıl tatiline girmeden tamamladığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler üçüncü grup seslere gelene kadar geçen okuma yazma öğretimi sürecinde görüşme sorularında belirtilen öğrenci gruplarının çoğunlukla birbirlerine benzer özellikler göstermeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yaşadıkları zorlukları bazen tüm öğrencileri ile yaşarken bazen de HTB ya da okul öncesi eğitimi almamış öğrencileri ile yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı sınıflarında HTB öğrencilerinin kalmadığını belirtirken dördü ise sınıflarında bulunan HTB öğrencilerinin Türkçeyi öğrenemediğini ifade etmişlerdir.

Üçüncü ve son görüşmede öğretmenlere “son üç grupta yer alan sesleri hissettirme çalışmaları yaparken öğrencilerinizle güçlüklerle karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunları gidermek için neler yaptınız” sorusu sorulmuştur. Üç öğretmen sesi hissettirme çalışmaları sırasında karşılaştıkları güçlükleri öğrencilerinin geneli ile yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yaşadıkları güçlükleri ise; sesleri birbirine karıştırma ve unutma olarak açıklamışlardır. Bu zorlukları gidermek için önceki seslere dönüp sık sık tekrar ettiklerini dile getirmişlerdir. Diğer sekiz öğretmen ise okumayı çözen öğrencileri ile sesi hissettirme aşamasında hiç sorun yaşamadıklarını hatta bazı öğrencilerinin daha sese gelmeden bile sesi bildiklerini ve yanına sesli harfleri getirerek heceler oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu öğretmenler sınıflarında okumanın mantığını kavrayamayan öğrencilerinin sesleri birbirine karıştırdıklarını ve unuttuklarını da belirtmişlerdir. Bu öğrencilerinin sınıfta çalışma yaparken sesleri çıkarabildiklerini ertesi gün aynı ses sorulduğunda unuttuklarını dile getirmişler ve bu öğrencileri ile birebir çalışmalar yaparak etüt çalışmalarına başladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilerin son üç grupta yer alan sesleri hissetme aşamasında yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejileri ile ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Sesi hissettirme çalışmalarında karşılaştığım problemleri öğrencilerimin geneli ile yaşadım. c ile ç sesi, ş ile s sesi, ö ile ü sesi, o ile u sesi ve h ile k sesleri birbirine karıştı. Daha çok bu seslerin geçtiği kelimelerle çalıştım.” (A)

“Ben sınıfımı üç gruba ayırdım. Aslında önce dört gruptu. Birinci ve ikinci grup birbirini yakaladı. Bu gruptaki öğrencilerimle sesleri hissettirme çalışmaları sırasında zorluklarla karşılaşmadım. Geriden gelen 8 kişilik grubuma henüz bu sesleri vermedim. Geriden gelen 8 kişilik grupla ö sesine yeni geçtim. Aslında bu öğrencilerim de mantığını kavradı. Sesleri versem hemen alacaklar. Ama ben acele etmeden verdiğim

sesleri pekiştirerek gidiyorum. Bu öğrencilerimle de hissettirme çalışmalarım sırasında bir sorun yaşamıyorum. Kötü diye nitelendirdiğim 9 kişilik grupta hala okumaya geçemeyen öğrencilerim var. Bu öğrencilerime sesleri verdiğim gün hatırlıyorlar, ertesi gün unutuyorlar.” (F)

Öğretmenler son üç grupta yer alan seslerle birlikte öğrencilerin okumaya geçmeye başladıklarını ve okumaya geçme ya da geçmeme durumlarına göre öğrencilerin sesin geçtiği sözcükleri bulmada, hecenin sesli ya da sessiz harfle başlaması durumunda okumada, sesleri telaffuz etmede, sesleri birleştirerek okumada ya da üçüncü grup seslerden oluşan hece ve kelimeleri okumada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerinin üçüncü grup seslerden en kolay tanıdıkları seslerin; ş (6), ü, ö (5), z (3), h,u (2) ve g, j, s, p (1), en zor tanıdıkları seslerin; ğ (7), c (4), ç (3), g, j, f, h, v, b ve d (2) ve k, y, o, ö, u (1) olduğunu belirtmişlerdir.

Anket Verilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, öğrencilerinin Ana Dili'nin Türkçe Olmamasının okuma yazma sürecini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Öğretmenlerin 45'i öğrencilerin ana dili'nin Türkçe olmamasının okuma yazma sürecini etkilediğini 10'u etkilemediğini belirtmiştir. Güçlüklerle karşılaştıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri sırasıyla; *“Türkçe kelimeleri anlamada zorluk çekme (28), öğrenmelerinin zaman alması (8), Hece ve kelime öğretimine gelindiğinde zorlanma (7), Kendini ifade edememe (6), dil özellikleri Türkçeden farklı olan bir dil bilmeleri (5)* dır. Öğretmenler bu güçlükleri gidermek için; Türkçelerini geliştirici etkinlikler yapma (çizgi film izletme, şarkı öğretme, hikâye hakkında sorular sorma vb. etkinliklerle) (20), görsel materyaller ve canlandırmalardan yararlanma (7), arkadaşlarından yardım alma (6), aralarında Türkçe konuşmalarını sağlama (3) gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere, öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlık aşamasında genel olarak güçlük yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur. Anket uygulanan öğretmenlerin 51'i güçlük yaşadığını 4'ü yaşamadığını belirtmiştir.

Öğretmenler hem HTB hem de okulöncesi eğitim almamış öğrencilerle benzer sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların *“söylenenleri ve anlatılanları anlayamama (35), kendini ifade edememe (15), el kol kasları gelişemediği için kalem tutamama (5), etkinlikleri anlatırken çok zaman harcama (4), sesleri çıkaramama (3), sınıf seviyesinin gerisinde olma (3) okula ve sınıf kurallarına uyamama ve anlamadığından derse ilgisiz kalma (1)* olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 27'si okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle de hazırlık aşamasında sorunlar yaşadıklarını 27'si ise yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerle yaşanan sorunlar; *“Sınıf seviyesinin ilerisinde olduklarından dolayı sıkılma (15), anlatılanı ya da söyleneni anlayamama (6), sınıf kurallarına uyum sorunu (3), önceki öğrenmelerinden olumsuz etkilenmeleri (2), eğik yazıdan kaynaklı olarak yazıda zorlanma (1)”* dır. Öğretmenler bu sorunları gidermek amacıyla her üç gruptaki öğrencilerle *“bireysel olarak ilgilenme (12), tekerleme, hikâye, şarkı vb gibi etkinliklere çok yer vermek (9), daha çok onları konuşturmaya çalışma (8), akran öğretimine önem verme (6), görsel materyallere ağırlık verme (5), çizgi çalışmalarına uzun zaman ayırmak (4), Türkçe bilen*

arkadaşlarından yardım alma (4), el kol kaslarını geliştirici (elma armut toplama, yağmur yağdırma vb) etkinlikler yapmak (3), jest mimik ve vücut dilini çok kullanma (2), sorumluluk verme (2), velilerle işbirliği yapma (2)” çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Anket uygulanan öğretmenlerin 34’ü sesi hissetme çalışmaları sırasında güçlükle karşılaştığını, 21’i karşılaşmadığı belirtilmiştir. HTB öğrencileri ile öğretmenler “sesi çıkartamama (18), öğrenmesinin zaman alması ve çabuk unutma (5), ğ-y, o ve u seslerini karıştırma (5), sesi tanımada zorlanma (3), sesi sürekli yanlış çıkarma (3)” sorunlarını yaşadıklarını, okulöncesi eğitimi almamış öğrencilerle de bunlardan farklı olarak; “geç öğrenme ve çabuk unutma (11), sese ait nesne veya canlı özelliklerini bilememe (1), ı-i ve o-u seslerini karıştırma (1)” sorunlarını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimi alsa da üç öğretmen bu öğrencilerin “sesi harf olarak söyleme (2), ses sayısı artınca unutma (1)” sorunları olduğunu belirtmiştir.

Bu sorunları gidermek için öğretmenler: “daha sonra geri dönüp daha çok zaman ayırma (13), seviyeye uygun bireysel olarak çalışma (10), sesle ilgili şarkılar, tekerlemeler, bildikleri sesler ve hareketler kullanma (cd, kaset işitsel materyal kullanma) (9), görsellerden yararlanma (6)” çalışmalar yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı hem HTB hem okul öncesi eğitimi almamış hem de okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin hissetmekte en çok güçlük çektikleri sesin ğ sesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında HTB öğrencilerinin hissetmekte güçlük çektikleri diğer seslerin sırasıyla; h (13), b (13), j (12), g (11), o (11), d (10), u (10), f (8), y (8), ö (6), p (6), n (6), v (6), ü (5), c, ç, m, ş (4), l, r (3), t (2) ve e, ı (1) sesleri olduğu, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerinin hissetmekte güçlük çektikleri seslerin sırasıyla; h (12), o (10), d, ı (8) f, g, u ve y (7), b, m, v (6), n, ö, p, ü, z (5), j (4), c, l, r, s (3), ç (2), e, k, ş, t (1) olduğu ve okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin de h, j ve o (7), u (5), d, y (4), b, g, y (3), f, ö, t, ü (2), e, k, n, r, z (1) seslerini hissetme aşamasında sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin 51’i (% 92.7) öğrencilerinin birbiri ile karıştırdığı seslerin olduğunu, 4’ü (% 7.3) de olmadığını belirtmişlerdir. Hem HTB öğrencilerinin hem de okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun en çok karıştırdıkları seslerin b-d sesleri olduğunu, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin de hem b-d seslerini hem de o-u seslerini karıştırdıklarını söylemişlerdir. HTB öğrencilerin karıştırdıkları diğer sesler sırasıyla; ç-c (11), o-u (10), g-ğ (9), o-ö (8), s-z (7) ve v-f (5), ı-i (3), p-d-p, a-e, k-g (2), p-z, p-b, t-k, d-y, ğ-ı, ç-ş, r-l, z-ş-j (1) iken, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerinin birbiri ile karıştırdıkları sesler sırasıyla; o-u (12), ğ-g ç-c (9)ı, ü-ö, m-n ve s-z (7), ğ-y, o-ö, d-y (6) u-ü, s-ş (5), ı-i, p-d-p (3), p-z, p-b, t-k, v-f, ğ-ı, k-g, ç-ş, j-i, r-l z-ş-j (1) dir. Öğretmenler okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin birbiri ile karıştırdıkları sesler de sırasıyla; c-ç, v-f (6), ğ-y, o-ö (5), m-n (4), ü-ö, u-ü, ı-i, s-ş (3), p-d-p, ğ-g, s-z, z-ş-j (2), p-b, t-f, ğ-ı, g-k, ç-ş, ğ-ı (1) dir.

Öğretmenlerin 35’i öğrencilerinin sesin yazımı sırasında güçlük yaşadığını, 20’si yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak her üç grupta yer alan öğrencilerin “İlk grup seslerin yazımında ve b,g,o,s, dairesel hareketli harflerin yazımında” zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri gidermek için yaptıkları çalışmalarla ilgili görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Örnek yazılar yazıyorum onlara yazdırıyorum destekleyici fotokopiler ve güzel yazı kitabından faydalaniyorum.” (K10)

“Ellerinden daha düzgün yazmalarına yardımcı oldum. Önce ben yazdım onlar sonra yazıp devamını getirdiler.” (E5)

“Yazmasını istediğim sese ait canlının nesnenin resmini gösterip sonra sesi yazdırıyorum.” (E16)

Öğretmenlerin 39’u öğrencilerinin sesleri birleştirme sırasında güçlüklerle karşılaştığını, 16’sı ise karşılaşmadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu güçlüklerle baş etmek için; “okuma çalışmaları yapma (32), seviye grupları oluşturup birebir çalışma (16), dikte çalışmaları yapma (3) önlemlerini geliştirdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin 42’si her üç grup öğrenci grubu ile uzun sözcükleri okurken yaşanan güçlüğü “heceleri unutma” olduğunu, diğer öğretmenlerde (13) güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sorunu gidermek için sık sık okuma çalışmalarına yer verdiklerini açıklamışlardır.

Öğretmenlerin 44’ü öğrencilerinin cümlelerin anlamını çıkarmada güçlük yaşadığını, 11’i yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenler HTB ve okulöncesi eğitim almamış öğrencileri ile cümlelerin anlamını çıkarmada yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşlerini;

“HTB öğrencilerim genelde günlük yaşantısında Kürtçeyi fazla kullanan öğrencileri cümlelerin anlamını çıkaramıyor.” (K20)

“Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerim ne anlama geldiğini bilmiyor anlamıyor çoğu kişi.” (E18)

“Okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerim çoğunlukla kürtçe konuşup anlaştıkları için Türkçedeki kelimelerin ne anlama geldiğini anlayamıyorlar.” (K9) şeklinde belirtmişlerdir.

Öğretmenler okulöncesi eğitim almış öğrencileri ile cümlelerin anlamını çıkarmada yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşlerini;

“Türkçe bilmediği için kelimenin anlamını çıkaramıyor.” (K7)

“Diğer öğrencilerim kadar olmasa da genelde cümlelerin anlamlarını çıkarmada zorlandılar.” (E10)

Öğretmenlerin cümlelerin anlamını çıkarmada yaşadıkları güçlükleri gidermek için yaptıkları çalışmalara ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Kavramları anlatmak için görsel materyallerden ve drama yönteminden

“Masallar okudum okuduğum masalları canlandırdım.” (E12)

“Çizgi film izlettim şarkı söyletmek ve dinletmek.” (E15)

“Sorularla cümlelerin ne anlattığını buldurmaya çalışma.” (K29)

“Çizerek ya da el kol hareketleri ile cümleyi anlatıyorum.” (E24)

Öğretmenlerin 33’ü öğrencilerin dik temel yazı ile yazılmış metinleri okurken güçlük yaşamadığını, 22’si ise yaşadığını belirtmişlerdir. Zorluklar yaşadığını belirten öğretmenler bu zorlukları “Dik temel yazı ile yazılmış ve eğik yazı ile yazılmış alfabe tablosunu sınıfa asma (12), dik temel harflerle yazılmış metinleri okutma (10), ek çalışmalar yapma (2)” ile aştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 46'sı öğrencilerinin okudukları metinle ilgili sorulara cevap verirken güçlük yaşadığını, 9'u güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Baş etme stratejileri olarak öğretmenler; *"metni okuma ve anlatma (18), okuma çalışmalarına ağırlık verme (14), kısa metinler kullanma (8), birebir ilgilenme ve arkadaşlarından yardım alma (5), metni canlandırma (4)"* yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 46'sı öğrencilerinin okudukları metni sözlü olarak ifade ederken güçlük yaşadığını, 9'u ise yaşamadığını belirtmişlerdir. Bunları gidermek için öğretmenler; *"Metin üzerinde çalışma (görselleştirme, soru cevap çalışmaları yapma, canlandırma vb) (23), okuma çalışmaları yapma (10), Türkçe kelime çalışmaları yapma ve onları konuşturmaya çalışma (6), kısa anlaşılır metinler kullanma (4)"* çalışmalarını yapıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin 50'si (% 90.9) öğrencilerinin metni anlayamamalarını Ana Dili'nin Türkçe olmamasına bağlarken, 5'i (% 9.1) bu durumu anadilin farklı olması ile ilişkilendirmemiştir.

2008-2009 eğitim öğretim yılında anket uygulanan öğretmenlerin sınıfında buluna toplam 141 HTB öğrenciden 33'ü (%23.4), 771 okul öncesi eğitim almamış öğrenciden 32'si (4.6) ve 914 okul öncesi eğitim almış öğrenciden 17'si (1.9) okumaya geçememiştir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında anket uygulanan öğretmenlerin sınıflarındaki toplam 1685 öğrenciden 82'si okumaya geçememiştir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencileri ana dillerinin farklı olmasının okuma yazma sürecini etkilediğini ancak öğrencilerin okuma-yazma sürecinde zorlanmalarının en önemli nedenini anadili farklılığı olmadığını belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlerin farklı durumlardaki (HTB, okul öncesi eğitim almamış, okul öncesi eğitim almış) öğrencileri ile okuma yazmaya hazırlık aşamasında ve çizgi çalışmaları sırasında benzer güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerinin söylenenleri anlamadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini, etkinlikleri anlamalarının zaman aldığını kalem tutmayı defter kullanmayı bilmediklerini belirtmişlerdir. Özellikle HTB ve okul öncesi eğitim almamış öğrencileri ile bu güçlükleri daha çok yaşadıklarını kalemin defterin okulun öğretmenin onlar için çok yeni kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerinin de kendilerine aşırı güvendiklerini, etkinliği çabucak yapıp sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu öğrencileri ile HTB ve okul öncesi eğitim almamış öğrencileri kadar güçlük yaşamadıklarını çünkü en azından kalem tutmayı ve defter kullanmayı bildiklerini belirtmişlerdir. Bu güçlükleri aşmak için el kol kaslarını geliştirici etkinlikler, bireysel ilgilenme, konuşurken beden dilini jest mimik çok kullanma, tekerleme hikâye şarkı öğretme ve arkadaşlarından yardım alma gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yörelerde birinci sınıf okutan öğretmenlerin HTB ve Türkçesi zayıf öğrencilerle anlaşma sağlamak için vücut dilini çok kullanmaları ve görsel materyallere ağırlık vermeleri ve bu öğrencileri ile birebir ilgilenmeleri öğretmenler ana dili Türkçe olmayan öğrencileri ile karşılaştıkları güçlükleri gidermek için kendilerine özel stratejiler geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler HTB öğrencilerinin verilen sesler arttıkça sesleri karıştırma ve unutma güçlükleri ile karşılaştıklarını, okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencileri ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi eğitim almış öğrencileri arasında da sesleri harf olarak öğrenenlerin olduğunu bu durumun onların okumayı öğrenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle seslerin öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin HTB, okul öncesi eğitimi almamış öğrencileri ile yaşadıkları zorlukları gidermek için materyal kullanımına özen gösterdikleri görülmektedir. Öğretim materyalleri, öğrenmeyi kolaylaştırıcı araçlardır (Köksal, 1999, 29).

Farklı durumlardaki öğrencilerin çıkarmakta güçlük çektikleri sesler ile ilgili bulgular incelendiğinde tüm öğrencilerin çıkarmakta güçlük çektikleri seslerin benzerlik gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin genellikle süresiz sessiz harfleri çıkarmakta güçlük çektikleri görülmektedir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları sesin ğ sesi olduğu görülmektedir. Ergenç (1985) ğ'nin alfabede yer almasına rağmen ses olarak gerçekleşmediğini yapılan araştırmalarda ortaya konduğunu belirtmektedir (Akt: Bektaş, 2007, 105). Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerinin b, p, ç, seslerini de tanımakta güçlük çektiklerini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin yöresel söyleyişten kaynaklı olarak u-o seslerini karıştırdıkları, g, b, d, ve h seslerini çıkarmada zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin birbiri ile karıştırdıkları seslerle ilgili bulgularda yine farklı durumlardaki öğrencilerin karıştırdıkları seslerde benzerlik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genellikle b-d, o-u, c-ç, d-t, v-f, p-b, d-b, s-ş, ğ-y, s-z, m-n, ı-i, o-ö, u-ü seslerini karıştırdıkları görülmektedir. Acat ve Özsoy (2006) araştırmalarında öğrencilerin sesli okumada karıştırdıkları sesleri benzer şekilde bulmuştur. Ana dili Türkçe olmayan çocuklarla ana dili Türkçe olan çocukların aynı sesleri karıştırdıkları görülmektedir. Noktalı sesler birbirine benzer sesler olduğundan, d ve b birbirine simetrik sesler olduğundan ve b ve p'nin karıştırılması ise bu seslerin seslendirilmesinin benzer olmasından dolayı olabilir.

Yazılan cümlelerin anlamını çıkarmada yaşanan güçlüklerle ilgili bulgularda HTB, okul öncesi eğitim almamış ve almış öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları sözcüklerden oluşan cümleler olmadığında anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kelime dağarcıklarının daha iyi olduğu için cümleleri daha iyi anladıkları görülmüştür. Fakat bu öğrencilerin de bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında cümleyi anlayamadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu güçlükleri gidermek için yaptıkları çalışmalar incelendiğinde kelimeleri görselleştirme ve cümleyi söylerken jest mimik kullanmanın öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin Türkçe kelime dağarcıklarının gelişmesi için hikâye, masal şiir ve şarkılar kullandıklarını belirtmişlerdir. Ruşen (1992, 44) de dil ile anlama arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır. "Dil düşüncelerin algılanmasıdır. Ana dilini iyi bilmeyen, söyleneni iyi anlayamaz." buradan hareketle öğrencilerin cümleleri anlama güçlüğü çekmelerinin doğal olduğu söylenebilir (Akt: Sarı, 2001, 99).

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar doğrultusunda; ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda okuma yazma öğretiminin daha teknik donanımlarla (projeksiyon cihazı, sesli sunular vb.) işlenmesi için okulların bu teknik yeterliliklere sahip olması sağlanmalıdır. Ana dili Türkçe olmayan çocukların

yaşadıkları bölgelerde okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına özellikle önem verilmeli ve aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Ana dili Türkçe olmayan çocuklara okuma yazma öğreten öğretmenler etkinliklerde görsel ve işitsel materyalleri kullanmaya ağırlık vermelidir. Bu araştırmada sadece ana dili Türkçe olmayan çocukların okuma yazma sürecinde yaşadıkları güçlükler ve baş etme stratejilerine değinilmiştir. Benzer bir çalışma ana dili Türkçe olan ve olmayan çocukların karşılaştıkları güçlükler karşılaştırılarak yapılabilir şeklinde öneriler getirilmiştir.

Kaynakça

- Acat M. B., ve Özsoy U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı* (s.15-37). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (7.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi*. (6.Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ebru Kılıç) İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretim*. (7.Baskı) Ankara: Engin Yayınevi.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. (2007). *Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazma öğretimi*. (1.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MEB. (2005). *İlköğretim (1 – 5. Sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Öz, F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Sağır, M.(2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Uğuz, S.(2006). Ses temelli cümle yönteminin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Karahisar.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (Çev: E. Kılıç), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,