

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Alinail ASLAN

TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KONUŞULMADIĞI
YERLERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN
KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR (AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKÖĞLU

AĞRI-2018



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr.Öğr.Üyesi Duygu TÜRKOĞLU danışmanlığında, Alinail ASLAN tarafından hazırlanan bu çalışma 08/10/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç.Dr. Emre ÜNAL

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201.. tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

..../...../.....

Doç. Dr. Alperen KAYSERİLİ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ağrı İli Örneği)” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

[Tarih ve İmza]

Alinail ASLAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ **TÜRKÇENİN YETERİNCE ETKİN VE GÜZEL KONUŞULMADIĞI** **YERLERDE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN** **KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR (AĞRI İLİ ÖRNEĞİ)**

Alinail ASLAN

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

2018, 76+ XVI

Jüri: Doç. Dr. Emre ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Murat ÇALIŞOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU

Bu tezin amacı, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri belirlemektir. Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerindeki ilkokullarda görev yapan 100 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmayan yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimin hazırlık aşamasında ağırlıklı olarak, sesi hissetme ve tanıma, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma ve iletişim boyutunda orta düzeyde ve okuryazarlığa ulaşma aşamasında kısmen sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni görüşlerinin; mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ilkokuma yazmaya hazırlık aşaması, sesi hissetme ve tanıma aşaması, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşaması ve iletişim aşamasında, görev yeri değişkenlerine göre hazırlık aşaması, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşaması ve iletişim boyutunda, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre sesi iletişim boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İlkokuma yazma öğretimi, ana dil, iki dillilik, sınıf öğretmeni, birinci sınıf öğrencisi, ilkokul



ABSTRACT

MASTER’S THESIS
PROBLEMS FACED BY TEACHERS IN PRIMARY READING AND
WRITING EDUCATIONIN THE PLACES WHERE TURKISH IS NOT
SUFFICIENTLY EFFECTIVEANDWELL SPOKEN
(CASE OF AĞRI PROVINCE)
ASLAN, Alinail
Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Duygu TÜRKOĞLU

The aim of this thesis is to determine the problems faced by teachers in primary reading and writing education in the places where Turkish language is not sufficiently effective and well spoken. This research is a quantitative study. The general screening model was used in the research. The sample of the research is composed of 100 first grade teachers working in the primary schools in Agri province central district and villages in the 2016-2017 academic year. The data of the study was collected through the questionnaire "Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Students whose Mother tongue is not Turkish Scale (EWTSMST)". In the analysis of data, descriptive statistics techniques were used.

According to the results of the research, it is concluded that the teachers working in the places where Turkish language is not sufficiently effective and well spoken have experienced problems mainly in the preparation process of primary reading and writing education. Besides it was concluded that teachers experienced problems partially during the process of feel and recognize the voice, compose syllables, words and phrases with voices. It is seen that teacher views are significantly differs according to the graduated faculty variable at the process of preparation for primary reading and writing education, the process of feel and recognize the voice, the process of compose syllables, words and phrases with voices and the process of communication. Teacher views are significantly differs according to the place of duty variable at the process of preparation for primary reading and writing education, the process of compose syllables, words and phrases with voices and the process of communication. Teacher views are significantly differs according to the variable of the class being unified or independent at the process of communication.

Key words: Primary reading and writing education, mother tongue, bilingualism, primary school teacher, first grade student, primary school.

ÖNSÖZ

Bu çalışma, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlkokuma yazma sürecinin başarıyla sonuçlanmasını etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlardan biri de dildir. Konu dil olunca Türkiye'nin çeşitli yerlerinde iki dillilik mevcuttur. Bu da iki dilli yerlerdeki çocukların okula başlayınca Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamamasına neden olabilmektedir. Durum böyle olunca ilkokuma yazma sürecinde öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Kendimin de iki buçuk yıl boyunca birleştirilmiş sınıfta iki dilli çocuklara okuma yazma öğrettiğim süreçte yoğun olarak karşılaştığım sorunlar bu çalışmayı seçmemdeki nedenlerden biridir.

Yüksek Lisans eğitimim süresince bilgi ve tecrübeleriyle katkılarda bulunan ilk danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Rabia YILAR'a; tezimin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve bitirilmesinde büyük emeği olan son danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Duygu TÜRKOĞLU'na; süreçte bana faydası dokunan bölüm hocalarıma; çalışmamda ölçeğini kullandığım Dr. Öğr. Üyesi Meral GÖZÜKÜÇÜK'e; ölçeği uyguladığım tüm öğretmenlere; süreçte desteklerini esirgemeyen yüksek lisans arkadaşlarıma; manevi desteğini esirgemeyen aileme, eşim Nimet ASLAN'a ve çocuklarıma teşekkürlerimi arz ederim.

Ağrı-2018

Alinail ASLAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	ii
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. Giriş	1
1.1. Problem Cümlesi	1
1.1.1. Alt Problemler	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	1
1.4. Varsayımlar	2
1.5. Sınırlılıklar	2
1.6. Tanımlar	2
2.Kavramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar	3
2.1. Kavramsal Çerçeve	3
2.1.1. Dil	4
2.1.1.1.Çocuk Dili Nasıl Öğreniyor	5
2.1.1.2. Dil Becerisi Nasıl Gelişir	6
2.1.1.3. Dil Gelişiminde Bireysel ve Kültürel Farklılıklar	6
2.1.1.4. İkinci Dil	6
2.1.1.5. Kuramlara Göre Çocuğun Dil Gelişimi	7
2.1.1.5.1. Davranışçı Kuram	7
2.1.1.5.2.Sosyal Öğrenme Kuramı	7
2.1.1.5.3. Doğuşancılık	8
2.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları	8
2.1.3. Öğrenme Öğretme Yaklaşımı	9
2.1.4. Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı	9
2.1.5. İlk Okuma-Yazma Öğretimi	10
2.1.5.1. İlk Okuma Yazma Süreci	10
2.1.5.2. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi	10
2.1.5.2.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık	11
2.1.5.2.2 İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	11
2.1.5.2.2.1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme	12
2.1.5.2.2.2. Harfi okuma ve yazma	12
2.1.5.2.2.3. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden	13

cümleler oluşturma	
2.1.5.2.2.4. Metin okuma	14
2.1.5.2.3. Bağımsız Okuma ve Yazma	14
2.1.6. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler	14
2.1.6.1. Öğrenci Hazır Bulunuşluğu	14
2.1.6.2. Aile	15
2.1.6.3. Öğretmen	16
2.1.6.4. Okul Öncesi Eğitim	17
2.1.6.4.1. Okul Öncesi Çocuğunun Gelişiminde Anadili Faaliyetlerinin Önemi	17
2.1.6.4.2. Okula hazırlık için okul öncesinde destek olunması gereken alanları	17
2.1.7. Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmamasının Nedenleri	18
2.1.7.1. Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Yapması Gerekenler	19
2.1.8. İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	
2.2. İlgili Araştırmalar	21
3. Yöntem	24
3.1. Yöntem	24
3.2. Araştırma Yöntemi	24
3.3. Çalışma Grubu	24
3.4. Verilerin Toplanması	25
3.5. Verilerin Analizi	26
4. Bulgular	28
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	28
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	29
4.2.1. İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	29
4.2.2. İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	31
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	33
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.5.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu	36
4.5.1.1. Cinsiyete göre	36
4.5.1.2. Mezun olunan fakülte türüne göre	36
4.5.1.3. Mesleki kıdeme göre	37
4.5.1.4. Görev yerine göre	38
4.5.1.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre	38
4.5.1.6. Sınıf mevcuduna göre	39
4.5.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutu	40
4.5.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu	40

4.5.2.1.1 Cinsiyete göre	41
4.5.2.1.2. Mezun olunan fakülte türüne göre	41
4.5.2.1.3. Mesleki kıdeme göre	42
4.5.2.1.4. Görev yerine göre	43
4.5.2.1.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre	43
4.5.2.1.6. Sınıf mevcuduna göre	44
4.5.2.2. Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu	45
4.5.2.2.1. Cinsiyete göre	45
4.5.2.2.2. Mezun olunan fakülte türüne göre	46
4.5.2.2.3. Mesleki kıdeme göre	46
4.5.2.2.4. Görev yerine göre	47
4.5.2.2.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre	48
4.5.2.2.6. Sınıf mevcuduna göre	49
4.5.3. Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu	50
4.5.3.1. Cinsiyete göre	50
4.5.3.2. Mezun olunan fakülte türüne göre	51
4.5.3.3. Mesleki kıdeme göre	51
4.5.3.4. Görev yerine göre	52
4.5.3.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre	53
4.5.3.6. Sınıf mevcuduna göre	53
4.5.4. İletişim Boyutu	54
4.5.4.1. Cinsiyete göre	54
4.5.4.2. Mezun olunan fakülte türüne göre	55
4.5.4.3. Mesleki kıdeme göre	55
4.5.4.4. Görev yerine göre	56
4.5.4.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre	57
4.5.4.6. Sınıf mevcuduna göre	58
5. Sonuç, Tartışma Ve Öneriler	59
5.1. Tartışma	59
5.2. Öneriler	64
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	64
5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler	66
KAYNAKLAR	67
EKLER	70
ÖZGEÇMİŞ	76

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları.....	13
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı.....	25
Tablo 3.2. Ölçekteki Maddeler İçin Düzey Aralıkları.....	26
Tablo 4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	28
Tablo 4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	29
Tablo 4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	30
Tablo 4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	30
Tablo 4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	31
Tablo 4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	32
Tablo 4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	33
Tablo 4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	34
Tablo 4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri.....	35
Tablo 4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri.....	35
Tablo 4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....	36
Tablo 4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi).....	37
Tablo 4.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	37

Tablo 4.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (OneWayAnova).....	38
Tablo 4.5.5. Sınıf öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Testi).....	38
Tablo 4.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi).....	39
Tablo 4.5.7. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları.....	40
Tablo 4.5.8. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı.....	40
Tablo 4.5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....	41
Tablo 4.5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi).....	41
Tablo 4.5.11. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 4.5.12. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (One Way Anova).....	42
Tablo 4.5.13. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Testi).....	43
Tablo 4.5.14. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi).....	43
Tablo 4.5.15. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları.....	44
Tablo 4.5.16. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı.....	45
Tablo 4.5.17. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....	45

Tablo 4.5.18. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi).....	46
Tablo 4.5.19. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	47
Tablo 4.5.20. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (One Way Anova).....	47
Tablo 4.5.21. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Testi).....	48
Tablo 4.5.22. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi).....	48
Tablo 4.5.23. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları.....	49
Tablo 4.5.24. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı.....	50
Tablo 4.5.25. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....	50
Tablo 4.5.26. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi).....	51
Tablo 4.5.27. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	52
Tablo 4.5.28. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (One Way Anova).....	52
Tablo 4.5.29. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Testi).....	52
Tablo 4.5.30. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi).....	53
Tablo 4.5.31. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları.....	54

Tablo 4.5.32. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı.....	54
Tablo 4.5.33. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi).....	55
Tablo 4.5.34. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi).....	55
Tablo 4.5.35. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları.....	56
Tablo 4.5.36. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (One Way Anova).....	56
Tablo 4.5.37. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Testi).....	56
Tablo 4.5.38. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi).....	57
Tablo 4.5.39. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları.....	58
Tablo 4.5.40. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı.....	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. TTKB Dik Temel Harfler	11
Şekil 2.2. Birleşik Eğik Harfler.....	12



KISALTMALAR DİZİNİ

ATOİYSÖ : Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

s. : Sayfa



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Cümlesi

Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

1.1.1. Alt Problemler

1) Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken, öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2) Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken, öğrencilerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3) Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken, öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

4) Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken, öğrencilerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

5) Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyet türü, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yeri, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerdeki Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

1.3. Araştırmanın önemi

Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri de dildir. İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini birbirleriyle paylaşmalarını sağlayan dildir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için de dilin etkili ve güzel konuşulması

gerekmektedir. Ülkemizde resmi eğitim dili olan Türkçenin etkili ve güzel konuşulmadığı çeşitli yerler mevcuttur. Türkçenin etkili ve güzel konuşulmamasının birçok nedeni olsa dahi sorunun temelinde iki dillilik yatar. Ülkemizin çeşitli yörelerinde birden fazla dil konuşulmaktadır. Dünyaya gözünü açan çocuk iki dilin sözcüklerini de duymaktadır. Bazı ailelerdeki çocuklar yaşamının ilk üç dört yılında yoğun olarak ana dilini duyup öğrenmektedir. Ancak okul çağına yaklaşırken yeni yeni Türkçe kelimelerle tanışmaktadır. Bu sebeple Türkçeyi etkin ve güzel konuşmadan okula adım atmaktadır. İki dile sahip olan bireyler okula başlarken Türkçeyi etkili ve güzel konuşmadığı için bu durum eğitim öğretim faaliyetlerine yansımaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin okuma ve yazma sürecini başarılı bir şekilde tamamlamasında dilin etkisi büyüktür.

Bu araştırmada Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerine ve bu konu ile ilgili kişilere tarafsız bilgiler sağlaması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin alan yazına katkı sağlayarak ilerde yapılacak olan diğer çalışmalara fikir oluşturabileceğine inanılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan ölçeğe içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı Eylül-Haziran ayları arasındaki ilkokuma yazma öğretimi çalışmalarıyla,
2. Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleriyle,
3. Araştırmada kullanılan ölçme aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010).

Ana Dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK, 2010).

Ana Dili: İnsanın çocukken anasından, evindekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK, 2010).

İki dilli: İki ayrı dilde olan (TDK, 2010).

İki dillilik: İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma (TDK, 2010).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışma konusuyla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Dil

Dil insanların birbirleriyle anlaşmasını, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmasını sağlayan bir araçtır. Dil tarihsel zaman içerisinde oluşmuş sosyal kurumdur. Bir uzlaşma aracı olan dilin kendi içinde belli bir yapısı ve zenginliği vardır. İnsanların duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatmasının sınırını da dil belirler. Dilin zenginliği ile duygu ve düşüncelerin gelişimi doğru orantılıdır. İnsan yaratılmış olan diğer canlılar arasında düşünen, öğrenen ve üreten özelliklerinden dolayı diğer canlılardan daha üstündür. Toplumsal bir varlık olan insan, varlığını sürdürecekt ihtiyaçlarını karşılamak için içinde bulunduğu çevreyle konuşup anlaşması gerekmektedir. Bu gereklilik insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına da aktaracak iletişim araçları bulmaya zorlamıştır. Böylelikle ilk zamanlarda ilkel, daha sonraları üstüne koya koya geliştirilen anlaşma yolları bulunmuştur. Bu yolların başında da dil gelir. Dil seslerden meydana gelmiştir. Her ses da değişik sembollerle anlam bulmuştur. Her toplumun tarihsel zaman içinde kendine özgü bir dili ve dilini yansıttığı sembolleri oluşmuştur (Dil Nedir?, 2011).

Dil tanımlarında ortak temel öğeler şunlardır (Demirel ve Şahinel, 2006: 2-3; Aktaran Gözükcük, 2015: 29):

- "Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
- Dil seslerden oluşur. Her ses, değişik sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
- Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve

sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.

- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçeklemektedir."

Dünyada konuşulan dil sayısını tam olarak saptamak zor olsa da, yapılan araştırmalar yaklaşık 200 ülkede 6800-6900'den fazla konuşulan dilin var olduğunu ortaya koymuştur.

2.1.1.1.Çocuk Dili Nasıl Öğreniyor

Dil gelişimi bireyin dünyaya gelmesiyle başlar ve hayatı boyunca devam eder. Çocuk dilin kurallarını da yaşantıları sonucunda zamanla öğrenir. Çocuğun dili öğrenmesinde dinleme ve taklit önemli yer tutar. Bu süreçte çocuğa sağlanan zenginleştirilmiş dil çevresi çocuğun dil gelişimi üzerinde etkilidir (Güven & Bal, Dil Gelişimi ve Eğitim, 2002).

Çocuk içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenir. Bunu yaparken de anadilini taklit eder. Bu dil öğrenme süreci sadece taklit ile açıklanamaz. Çocuğun doğuştan sahip olduğu konuşma gizilgücü de bunda etkilidir. Bunun yanında çocuk dil kurallarını hazır almıyor, kendisi bunu ortaya çıkarıyor (Ruhî, 1993: 72-76; Aktaran Nas, 2003: 25).

Çocuk yaşantısı gereği yaşamının ilk altı yedi yılını genellikle sadece kendi ailesi içinde geçirmektedir. Durum böyle olunca da çocuğun dil gelişimi o ailenin olanak ve sınırları dâhilinde olmaktadır. Bu noktada çocuğun gelişimini ailenin yaşadığı çevre, sahip olduğu ekonomik durumu, eğitim durumu ve hatta ailedeki çocuk sayısı da etkiler. Bunun yanında dil gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri de anaokulu eğitimidir. Okul çağından önce anaokuluna giden bir çocukla gitmeyen bir çocuğun dil gelişimi elbette ki farklı olacaktır. Yine ailenin yaşadığı yerin köy veya şehir merkezi olması çocuğun dil gelişimi arasında farklar oluşturmaktadır. Bu sebeplerden dolayı çocuklar okula başlama yaşı geldiğinde birbirlerinden farklı dil seviyelerinde eğitim hayatlarına başlamaktadır. Okula adım atan çocuğun dil gelişimi bu noktada öğretmenlere geçmektedir. Öğretmenler dil gelişimi istenilen düzeyde olmayan öğrencileri istenilen düzeye ulaştırmak için çeşitli yöntemler kullanarak yoğun bir çaba içine girmektedir (Yıldız, 2008, s. 30).

2.1.1.2. Dil Becerisi Nasıl Gelişir

Dil becerisi bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu ortamda gerek sözlü gerekse sözsüz etkileşim sonucu gelişmektedir. Dil becerisinin gelişmesine aşağıda verilmiş olan altı alt becerinin katkısı vardır (Pilten ve Temur, 2011: 26-27, Aktaran Gözüküçük 2015: 26-27).

1.Motivasyon: Çocuğun okuma yazma materyallerine, okumaya ilgi duyması, ailenin çocuğa ilgisini artıracak ortamı oluşturması çocuğun dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

2.Kelime Hazinesi: Çocuğun okula başlamadan önce yeterli bir kelime hazinesinin olması için etrafındaki nesne isimlerini, gündelik hayatta yoğun bir şekilde kullanılan fiilleri bilmesi gerekmektedir.

3.Yazı Bilinci: Çocuğa okulöncesinden başlanmak üzere yazının işlevine, yönüne ve özelliklerine dikkat çektirecek etkinlikler gerçekleştirilmelidir.(Güneş, 2007: 99).

4.Betimleme: Çocuğun etrafında geçen olayları, etrafındaki nesneleri betimleyebilmesidir.

5.Harf Bilgisi: Çocuğun harfleri tanınması, harflerin her birinin hangi sesi temsil ettiğini bilmesidir.

6.Ses Farkındalığı: Çocuğun bir kelimeyi işittiğinde o kelimenin içinde geçen harfleri ayırt edebilmesidir.

2.1.1.3. Dil Gelişiminde Bireysel ve Kültürel Farklılıklar

Çocuğun cinsiyeti, sahip olduğu mizacı dil gelişimini etkilemektedir. Yapılan bazı araştırmalar kız çocuklarının sözcük dağarcığının artışının erkek çocuklarına göre az da olsa daha ilerde olduğunu ortaya koymuştur. Biyolojik ve çevresel faktörler çocuğun konuşurken özellikle tercih ettiği kelimeleri belirlemektedir. Dünyadaki farklı toplumlarda bazı anne babalar çocuğun dil ediniminin başlarında nesne adlarını daha çok ön plana çıkarır. Bazı anne babalar da hareket adlarına vurgu yaparlar. İşte bu farklı toplum ve kültürlerindeki bu farklı anne baba konuşmaları çocukların dil gelişimi sürecini etkilemektedir (Bayhan, Artan 2009: 139-140).

2.1.1.4. İkinci Dil

Çevresinde iki dili duyarak yaşamına başlayan çocuk iki dilinde sözcük düzenini ve söz dizim kurallarını anlamak zorundadır. İki dille büyüyen çocuk 3 yaş civarında bu iki dili

de anlayabilir ve konuşabilir. Bu dönemde çocuğun karşılaştığı bariz sorunlardan biri de çocuğun bir dilde kullandığı kelimenin diğer dildeki karşılığını bilmemesidir. Çocuk 4 yaşına geldiğinde bu iki dili de konuşmadan önce bazı evrelerden geçer. İlk evrede çocuk önce bir dildeki sözcüğü öğrenir sonra diğer dilin sözcüklerini geliştirir. İkinci evrede dildeki söz dizim kurallarını iki dildeki sözcüklere uygular. Son evrede ise çocuk iki dili de duyduğunda bu dilleri birbirinden belirgin şekilde ayırt eder (Bayhan, Artan 2009: 141-142).

İki dilli bölgelerde ülkelerde kendilerine göre farklı uygulamalar görülmektedir. Bazı ülkelerdeki uygulamalar şu şekildedir: Finlandiya, İsviçre ve Belçika'da kamu okullarında belirli bölgelerinde yoğun olarak konuşulan dilde anadil eğitimi yapılmaktadır. Lüksemburg'da okul hayatı boyunca çok dilli anadil eğitimi verilmektedir. İspanya'da özerk bölgelerinde İspanyolcanın herkes tarafından esas olması yanında özerk bölgenin dilinde de eğitim verilmektedir (Eurypedia, 2013; Aktaran Çelik).

Çin, Hindistan ve Rusya'daki kamu okullarında mevcut her topluluk kendi dilinde eğitim görme hakkına sahiptir (Pandharipande, 2002; Rong, 2007; Zamyatin, 2012; Akt. Çelik). Kanada'da resmi dil olan İngilizce ve Fransızca eğitimde herkese sunulmaktadır. Bunun yanında kamu okullarında yeterli talep olması halinde farklı dillerde eğitim verilmektedir (Burnaby, 2006; Aktaran Çelik). Almanya, Fransa ve Hollanda'da farklı dillerde eğitim veren kamu destekli özel okullar vardır. (Çelik, 2013)

2.1.1.5. Kuramlara Göre Çocuğun Dil Gelişimi

2.1.1.5.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre bebeğin başlarda taklit ve tesadüfî olarak çıkardığı seslerin anne baba tarafından pekiştirilmesi çocuğun bu ve buna benzeri sesleri daha çok çıkarmasını sağlayacaktır. Davranışçı kurama göreme pekiştirme ve taklitçilik dil gelişiminde önemli yer tutar (Bayhan, Artan 2009: 121).

2.1.1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

İnsan doğası itibariyle toplumda yaşayıp, bulunduğu toplumla iletişim halinde olarak yeni bilgi, beceri ve alışkanlıkları öğrenir. Bunu yaparken de gözlem ve taklit yapar. Çocuk çevresinden aldığı dilsel uyarıları alırken taklitçilik özelliğini belirgin şekilde kullanır. Çocuğun verdiği tepkilere uygun pekiştirmeler, düzeltmeler ve dönütler de verilince çocuk adım adım ana dilini öğrenmiş olur. Çocuk içinde bulunduğu çevresindeki kişilerin

hareketlerine ve diğer olup bitenlere bakarak gözlemleyerek öğrenmeyi gerçekleştirilmiş olur. Bu bakımdan ana-baba ve öğretmenlerin bunun bilincinde olup, ilişkilerinde daha duyarlı biçimde eylemler sergilemelidir (Calp, 2010).

2.1.1.5.3. Doğuşancılık

Dilin insanda doğuştan gelen biyolojik bir altyapıyla var olduğu temeline dayanan psiko-linguistik kuramın en önemli temsilcilerden biri Chomsky'dir. "Çocuk dil öğrenme mekanizması sayesinde çevresinde konuşulan dili içselleştirir ve uygun dil bilgisi kurallarına göre konuşur. Chomsky, dil gelişiminin biyolojik ve psikolojik temellerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar biyolojik olarak belli bir olgunluk seviyesine geldiklerinde konuşmayı öğrenirler. Biyolojik faktörlerin yanında çevresel faktörler de dil gelişimi üzerinde etkide bulunmaktadır." (Çağal, 2016).

2.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları

"1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,

- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır." (MEB, 2018: 8).

2.1.3. Öğrenme Öğretme Yaklaşımı

Dil öğreniminde dil becerilerini kazandırmak için belirli bir öğrenme yaklaşımı değil de farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Eğitim öğretim süreci planlanırken öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Süreçte uygulanan öğretim yaklaşımları ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmeli, öğrencide var olan önceki öğrenmeleri geliştirmelidir (MEB,2018: 8).

Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerine fırsat sağlanmalıdır. Öğrenci sürece aktif olarak dâhil edilmelidir. Hayata uygunluk ilkesi temel alan eğitim etkinliklerine yer verilmelidir. Yine öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler seçilmelidir. Eğitim öğretim sürecinde özel eğitime tabi tutulması gereken öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanmalıdır. Bu programın hazırlık ve uygulama aşamalarında öğrenci çok yönlü olarak ele alınmalıdır (MEB, 2018:8-9).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde günümüzün teknolojik gelişmelerinden yararlanılmalıdır. Etkileşimli tahta, bilgisayar, genel ağ, EBA içerikleri vb.lerin etkin ve amaca uygun olarak kullanılması gerekmektedir. Böylece eğitim öğretim faaliyetleri zenginleşecek ve kalıcı öğrenme sağlanabilecektir (MEB, 2018: 8-9).

2.1.4. Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı

Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri süreklilik arz etmelidir. Öğretim sürecinden önce, öğretim sürecinde ve öğretim sonrasında amaca uygun değerlendirmeler yapılmalıdır. İlkokul 1-3. Sınıflarda öğrenme süreci ve bu öğrenme sürecindeki öğrenci performansı değerlendirilmelidir. Bunu yaparken de öğrencinin bilişsel, psikomotor ve duygusal becerilerinin gözlenmesini sağlayan gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Öğrenciye aynı zamanda öz değerlendirmeyi sağlayacak formlar verilmelidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını sağlayacak, seviyesine uygun performans çalışmaları ve projeler verilmelidir. Öğrencilere ölçme ve değerlendirme sürecinde zamanında ve uygun geri bildirimler verilmelidir. Öğrenciyi rencide edici, başarma duygusunu köreltecek geri bildirimlerden uzak durulmalıdır (MEB, 2018: 9-10).

2.1.5. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

"Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır." (MEB, 2009: 232)

2.1.5.1. İlk Okuma Yazma Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir önem verilen ilk okuma yazma öğretiminde dik temel harf veya birleşik eğik harflerle gerçekleştirilen "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsenmiştir (MEB, 2018: 10).

2.1.5.2. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma sürecinde öğrencilerin sırada doğru şekilde oturması, çalışma materyalleri arasındaki göz mesafesini iyi ayarlaması, kalemi doğru şekilde tutması ve öğrencinin kâğıdı uygun açıyla tutması sağlanmalıdır. Bu hususlara dikkat edilmezse süreçte aksaklıklar meydana gelebilecektir (MEB, 2018: 10).

Ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları aşağıda verilmiştir:

1)" İlk okuma yazmaya hazırlık

- a) Dinleme eğitimi çalışmaları
- b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- b) Harfi okuma ve yazma
- c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma" (MEB, 2018: 10-11)

2.1.5.2.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

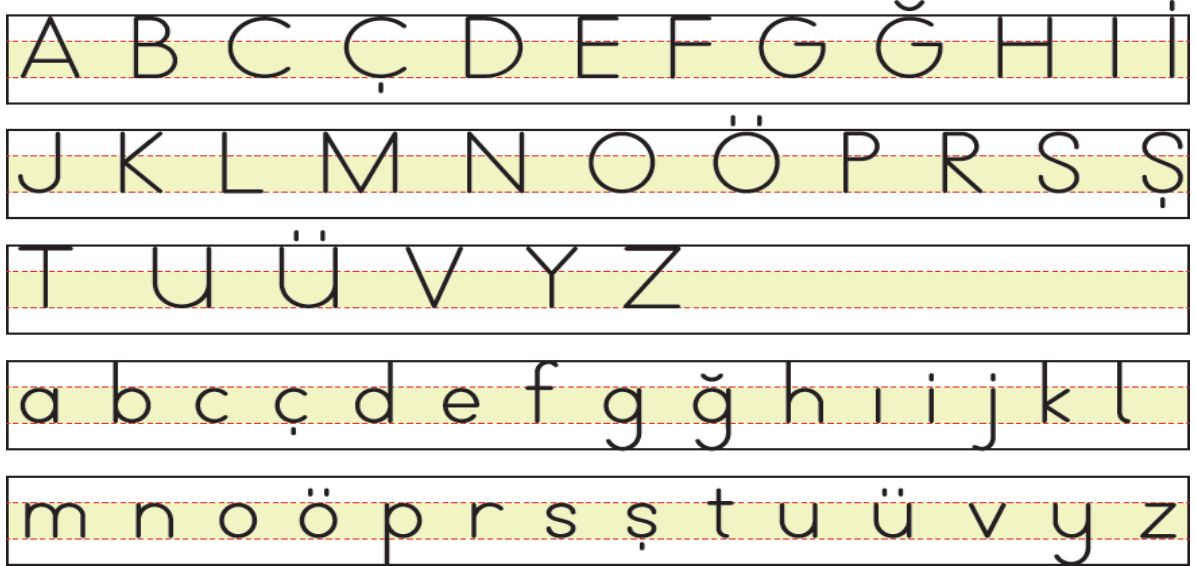
Hazırlı aşamasında şu çalışmalar yapılır: Dinleme eğitimi çalışmaları, parmak-el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ve boyama-çizgi çalışmaları. Dinleme eğitiminde önce öğrencilere sesle ilgili doğal ve yapay ses kaynakları dinletilir. Çocuk bu sesin kaynağını fark eder. Sonrasında çocuğun sesi tanıma, ayırt etme ve taklit etmesine yönelik çalışmalar yapılır (MEB, 2018: 11).

Boyama ve çizgi çalışmaları yürütülürken öncelikle öğrencinin hangi elini kullanmayı tercih ettiği belirlenmelidir. Eli tercihi konusunda öğrenciye baskı yapılmamalıdır. Dik temel ve birleşik eğik harflerin yapısal özellikleri farklı olduğundan çizgi çalışmalarında hangi tip harflerle öğretim yapılacaksa ona uygun çizgi çalışmaları yapılmalıdır (MEB, 2018: 11).

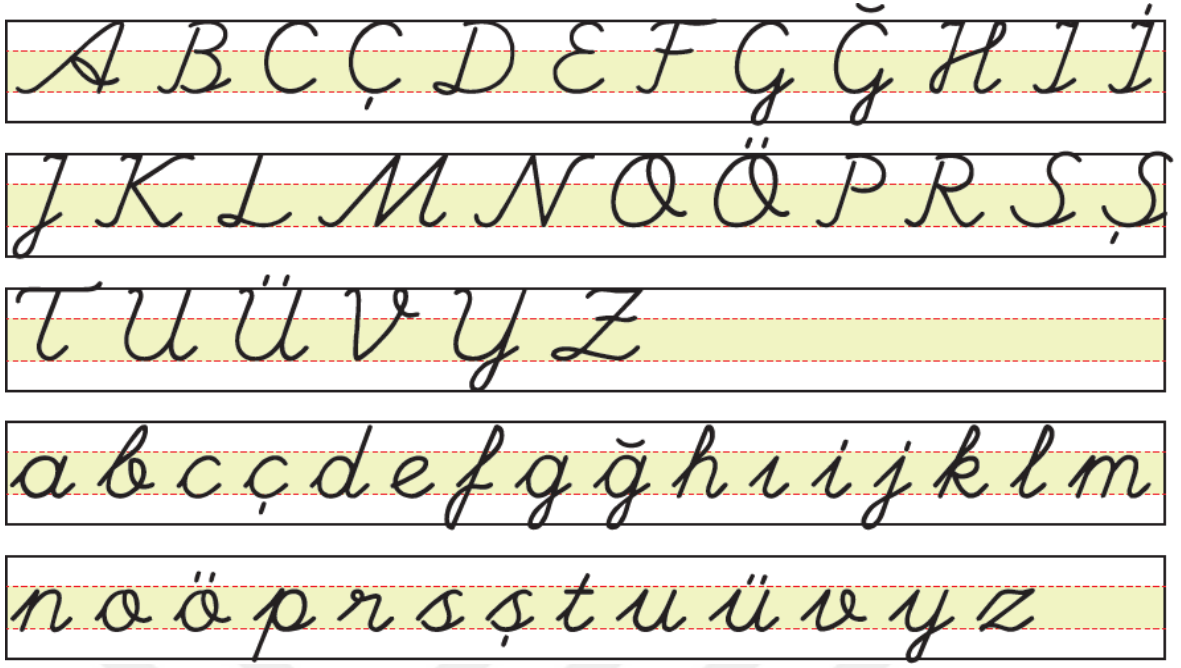
"Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir. Birleşik eğik harflerin yazılış yönleri ise harflerin bağlantılarına göre değiştiğinden soldan sağa, sürekli ve eğik biçimde gösterilmelidir" (MEB, 2018: 11).

2.1.5.2.2 İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmada kullanılacak dik temel harfler Şekil 2.1’de, birleşik eğik harfler ise Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. TTKB Dik Temel Harfler (MEB,2018)



Şekil 2.2. Birleşik Eğik Harfler (MEB,2018)

İlkokuma yazma sürecinde dört çizgi, üç aralıktan oluşan, satır aralığı 4 5 4 oranında olan yazı defteri kullanılmalıdır. Okuma yazma süreci tamamlandıktan sonra hangi defterin kullanılacağı öğretmen ve öğrenci seçimine bırakılmıştır (MEB, 2018: 12-13).

2.1.5.2.2.1. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme

"Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır." (MEB, 2018: 13).

2.1.5.2.2.2. Harfi okuma ve yazma

"Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir." (MEB, 2018: 13).

"Birleşik eğik yazı ve dik temel yazı ile ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına göre yapılmalıdır. Okuma yazma çalışmalarındaki birleşik eğik ve dik temel yazı için hazırlanan harf grupları Tablo 2.1’de sunulmuştur." (MEB, 2018: 13).

Tablo 2.1. Birleşik Eğik ve Dik Temel Yazı Harf Grupları (MEB, 2018)

Gruplar	Sesler/ 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	O, 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

2.1.5.2.2.3. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

İlkokuma yazma sürecinin özenle yürütülmesi gereken, yanlış uygulamaların süreci doğrudan etkileyeceği bir aşamadır.

İlkokuma ve yazmanın bu aşamasında aşağıda verilen çalışmalar yapılmalıdır:

- Hece öğretimine " l" harfi öğretildikten sonra başlanmalıdır. Hece öğretiminde küçük harfler kullanılmalı ve her hece tek başına değerlendirilmelidir.
- Hece öğretiminde önce "e" sesine ve ardından "l" sesine vurgu yapılır. Bunun sonunda da "e" ve "l" seslerinin birlikte söylenmesi sağlanmalıdır.
- Hece öğretiminde önce kapalı hece öğretilir. Ardından açık hecelere geçilir.
- Kapalı ve açık hecelerden sonra üç ve dört harfli hecelere geçilir. Bu heceler öğrenci için anlamlı olacak kelimelerden seçilmelidir.
- Kelime oluşturma aşamasında öğrencinin anlamlandırabileceği kelimeler kullanılmalıdır. Bunun yanında kelime görselinin de gösterilmesi gerekmektedir.
- Oluşturulan her kelime cümle içerisinde kullanılmalıdır. Bunu yaparken de kelimeler arasında bırakılması gereken boşlukların ayarlanması sağlanmalıdır.
- Cümle oluşturulurken yalnızca yazılışı ve okunuşu öğretilmiş kelimelerin yerine görsel kullanılabilir.
- Cümleye başlandığında, özel isim ve başlık yazımında büyük harflerin kullanılması gerektiği vurgulanmalıdır.

Kurulan ilk cümlede nokta işareti kullanılmalıdır. Yine diğer noktalama işaretleri de yeri geldikçe kullanılmalıdır. Gösterilen noktalama işaretlerinin pekiştirilmesi için etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2018: 13-14).

2.1.5.2.2.4. Metin okuma

"Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır." (MEB, 2018: 15).

2.1.5.2.3. Bağımsız Okuma ve Yazma

İlkokuma yazma sürecinde bütün sesler verilip kavratıldıktan sonra yaklaşık iki hafta boyunca öğrencinin akıcı okuma düzeyini geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler bunu yaparken de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Bunun yanında tekerleme, bilmece, ninni ve sayışmacalar kullanılmalıdır (MEB, 2018: 15).

"1.sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır.2.sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır.3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır."(MEB, 2018: 15).

2.1.6. Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler

2.1.6.1. Öğrenci Hazır Bulunuşluğu

Hazır oluşla ilgili genel olarak dört temel faktör vardır; Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal- çevresel faktörler. Fiziksel faktörler hususunda; çocuğun sağlıklı olması ve yaşlarına göre normal bir beden gelişimine sahip olması gerekmektedir. Zihinsel faktörler hususunda; ilkokuma ve yazma öğretiminde zekânın ayrı bir önemi vardır. Zekâ düzeyi ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır. Çevre koşulları zekânın etkisini artıran ya da azaltan bir etkiye sahiptir. Duygusal faktörler hususunda; öğrencilerin okulda başarılı olabilmesi için öğrencilerin duygusal olarak sağlıklı ve dengeli bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Aşırı derecede hassas, anne babaya sağlıklı bağlanmayı gerçekleştiremeyen çocukların öğrenme faaliyetlerine katılması zorlaşacaktır. Sosyal ve çevresel faktörler boyutunda; ailenin sosyal çevresi, ekonomik koşulları, eğitime karşı tutumu, aile ortamı çocuğun okula hazır olup başarılı bir şekilde öğrenimine başlamasında ve ilerlemesinde önemli bir etki yapar (MEB, 2009:125-127).

2.1.6.2. Aile

Çocuğu ele alırken onu tek başına değil de içinde bulunduğu ailesiyle birlikte ele almak gerekir. Çocuklarının doğumdan itibaren gelişim ve eğitim sorumluluğunu alan aile çocuğunun bir nevi ilk öğretmenidir. Bu sorumluluk ve eğitime faaliyeti çocuğun okula başlamasıyla öğretmenle paylaşılır. Çocuğun eğitim öğretim sürecinde başarılı olması isteniyorsa aileleri süreçteki planlamalara ve etkinliklere katmak gerekmektedir.(Aile Katılımı, 2017)

Eğitim öğretim sürecinde ailenin sürece katılımı denince; ailenin elinde bulunan imkânlarını olabildiğince çocuğu için kullanması anlamına gelir. Eğitim sürecinde aile katılımı üç boyutta incelenebilir: Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel/zihinsel boyut. Davranışsal boyutta; ailenin okuldaki etkinliklere aktif bir şekilde katılması çocukta olumlu duygular uyandıracaktır. Bunun yanında ailede çocuğunun eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olacaktır. Duyuşsal boyutta; ailenin okula, öğretmene karşı sergilediği tutum, ailenin kişilik özellikleri çocuğun da eğitim sürecindeki tutumlarını etkileyecektir. Bilişsel boyutta; ailenin çocuğun zihinsel gelişimi için çeşitli materyaller sunması, çocuğa uygun uyarıcı ortamları hazırlaması çocuğun bilişsel/zihinsel gelişimine katkı sağlayacaktır.(MEB, 2001: 19-20)

Çocuğun eğitim sürecindeki başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri de çocuğun içinde bulunduğu ailesinin sosyoekonomik durumudur. Çocuğun uygun ortam ve imkânlarla eğitim hayatını sürdürmesi, ailenin imkânlarını elinden geldiğince çocuğun eğitimine adanması çocuğun başarı düzeyini etkileyebilmektedir (Kandemir, 2010: 14).

Günümüz eğitim anlayışında ailenin okul etkinliklerine katılması üzerinde durulmaktadır. Çocuğu çeşitli yönleriyle en iyi tanıyan ailesidir. Durum böyleyken eğitim sürecinde öğretmenin çocuğu daha iyi tanımak ve çocuğa iyi olanak sağlamak için aile ile işbirliği yapıp sağlıklı bir iletişim kurması gerekmektedir. Bu işbirliğinin amacına uygun gerçekleşmesi çocuğun başarısını etkileyecektir (Kandemir, 2010: 14).

Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur.(MEB, 2017). Okul aile birlikleri kuruluş amaçlarına uygun bir şekilde işlerse eğitim öğretim sürecinin başarısı da artacaktır.

2.1.6.3. Öğretmen

Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Bunlar genel kültür, özel alan ve eğitim - öğretme yeterlilikleridir (Şahin, 2007: 34).

Genel kültür yeterlilikleri; öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken var olan genel kazanımlarının birleşmesi olmasının yanında çok yönlü disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Özel alan yeterlilikleri; öğretmenin öğrettiği alanın temel bilgilerine, kavramlarına, varsayımlarına ve tartışmalarına hâkim olmasını kapsamaktadır. Bunun yanında öğretmenin alanında araştırmalar yapmasını, alanına ilişkin gelişmelere ilgi duymasını, farklı öğrenme yollarını araştırmasını, araştırma ve inceleme yöntemlerinde kendisini geliştirmesi olarak da tanımlanmaktadır. Eğitim öğretme yeterliliklerinin temelinde; bilgi, beceri ve tutumları öğretme yeterlilikleri vardır. Bunun yanında öğretmenin süreci yönetirken öğrencileri tanıyıp bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrenciye rehberlik yapması, öğretmenin hem kendini hem okulunu hem de okul-çevre ilişkilerini geliştirmesi gibi yeterliliklerde eğitim öğretme yeterlilikleri kapsamına girer (Şahin, 2007; 34-36).

Birinci sınıf öğretmenin başarısı genel olarak;

1. Teorik ve pratikte kendini çok iyi yetiştirmesine,
2. Eğitim-öğretim yılı başlamadan, her yönü ile çok iyi hazırlık yapmasına ve kendinden emin, başarılı olacağına inanması ve güvenmesine,
3. Çocukları çok sevmesine, kendini sevdirmesine, hoşgörülü ve sabırlı olmasına,
4. Öğrencilerini, gelişim özellikleri doğrultusunda, bireysel olarak çok iyi tanımaya ve her konuda çok iyi rehberlik yapmasına,
5. Etkinlikleri, eğitim-öğretimi ve sınıf yöntemini çocukların özelliklerine göre ayarlamasına,
6. Çocuklara öğrenciliğin temel alışkanlık ve davranışlarını kazandırmasına,
7. Okuma ve yazma için gerekli, doğru çalışma, alışkanlık ve becerileri kazandırmasına,
8. Tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi özellikle okuma - yazma çalışmalarını, çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak onları sıkmadan, ilgi, istek ve motivasyonu sağlayarak, zevkle öğretim yapmasına bağlıdır (Tekişik, Okay, 1994; 6-7: Aktaran: Sağırılı: 14).

2.1.6.4. Okul Öncesi Eğitim

2.1.6.4.1. Okul Öncesi Çocuğunun Gelişiminde Anadili Faaliyetlerinin Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen rehberliğinde anadili faaliyetleri uygulanır. Bu faaliyetler çocuğun sözlü anlatım ve dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde önemlidir. Anadili etkinlikleri; çocuğun Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını, çocukların yeni kelimeler öğrenmesini, çocuğun kendini ifade etme gücünün artmasını, çocuğun sosyal olarak gelişmesini, iletişimde kendine güvenme ve cesaret duygusunun gelişmesini ve çocuğun zihinsel olarak gelişiminin artmasını sağlar (Dirim, 2004: 63).

Okul öncesi kurumlarında anadili etkinlikleri üç kısımdan oluşur. Birinci kısım olan hikâye öncesi etkinliklerde; bilmecelere, tekerlemelere, şiirlere, parmak oyunlarına ve hikâye öncesi konuşmaya yer verilir. İkinci kısım olan hikâye ve masal anlatmada; anlatma, kitaptan okuma, kuklalarla atlama vb. etkinliklere yer verilir. Üçüncü kısım olan hikâye sonrasında; çocuğun etkinliklerde aktif duruma geçirecek canlandırma, pandomim, rol oynama, doğaçlama ve dramatizasyon etkinliklerine yer verilir (Dirim, 2004: 63-77).

2.1.6.4.2. Okula hazırlık için okul öncesinde destek olunması gereken alanları

Çocukların ilkokula hazırlanması için okul öncesi dönemde destek olunması gereken alanlar şöyledir: Okuma- yazmaya hazırlık becerileri, matematik becerileri, duygusal beceriler, sosyal beceriler, motor beceriler ve özbakım becerileri (MEB, 2009: 127-128). Çocukların okul öncesinden ilköğretime adım atarken daha az sıkıntı yaşayarak geçişi sağlanmalıdır. Okul öncesi çalışmalarda tüm gelişim becerilerine yönelik faaliyetler yapılmalıdır. Çalışmalarda ailenin de katılımına yer verilmelidir.

İlkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar:

- Görsel Algı Çalışmaları: El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekânda konum, mekânsal ilişkiler, hız, vb.
- İşitsel Algı Çalışmaları (Fonolojik duyarlılık): Dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.
- Dikkat ve Hafıza Çalışmaları: Benzerlikleri ve farklılıkları bulma, akılda tutma, hatırlama vb.

- Temel kavram çalışmaları (Program kitabındaki kavram listesinde bulunan ve diğer gerekli görülen kavramlar ile ilgili çeşitli çalışmalar)
- Problem çözme ve tahmin çalışmaları
- Kalem kullanma ve el becerisi çalışmaları (kalemi doğru tutabilme, kalem kontrolü ve doğru kullanabilme, bunlara ek olarak çizme, boyama, kesme, katlama, yoğurma, yapıştırma vb.)
- Özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları
- Güven ve bağımsız davranış geliştirme çalışmaları
- Sosyal-duygusal olgunluk geliştirme çalışmaları
- Okuma-yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları
- Duyu eğitimi çalışmaları
- Nefes ve ritim çalışmaları vb. (MEB, 2013: 4)

2.1.7. Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmamasının Nedenleri

Türkiye'de resmi dil Türkçedir. Ülkemizde gerek resmi kurumlarda gerekse eğitim kurumlarında Türkçe ile eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Durum böyleyken Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ilkokula başlayan çocuklar kısıtlı bir Türkçe ile okula başlamaktadır. Okula başlayan çocuğun Türkçeyi etkin ve güzel konuşamamasının çeşitli nedenleri vardır (Yılar, 2015: 249-251).

Ülkemizde Türkçenin etkin ve güzel konuşulmamasının çeşitli nedenleri olmakla beraber en önemli sebeplerinden biri de ülkemizde farklı dillerin konuşuluyor olmasıdır. Türkiye gerek coğrafi konumu itibarıyla gerekse geçirdiği tarihsel süreçlerle köklü bir medeniyettir. Türkiye'nin üzerinde bulunduğu Anadolu toprakları çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Böyle olunca da Anadolu farklı halklar, kültürler ve dillerle yoğrulmuştur. Bu süreçlerden günümüze gelen Anadolu'da farklı diller günümüzde de konuşulmaktadır. Bu çok dilliliğin hâkim sürdüğü yerlerde de Türkçenin etkin ve güzel konuşulmama durumu ortaya çıkmıştır. Yine bu çok dilliliğin yanında ülkemizde yöresel ağız özellikleri de mevcuttur. Yöresel ağız özelliklerin baskın bir şekilde kullanılması da Türkçenin etkin ve güzel konuşulmamasının nedenlerinden biridir (Yılar, 2015: 249-251).

2.1.7.1. Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Yapması Gerekenler

Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin yapması gerekenleri şu başlıklar altında sıralayabiliriz.

- Öğretmenin kendini sevdirecek ve güven telkin edecek sempatik tavırlar göstermesi önemlidir.
- Öğretmen, öncelikle çevrede konuşulan dili, sosyo ekonomik yapıyı, ailelerin okula yaklaşımını, siyasi bakışlarını iyi analiz etmeli, kendine yardımcı olabilecek kişileri tanımalı ve onlarla tanışmalıdır.
- Öğretmen programda uygulanan metodu uygulamalıdır.
- Öğretmen aceleci ve panik halinde olmamalıdır.
- Öğretmen ilkokuma yazmanın hazırlık çalışmalarına daha uzun süre ayırmalıdır.
- Öğretmen sınıfta tercüman kullanmak yerine öğrencileriyle kendisinin doğrudan iletişim kurması önemlidir.
- Öğretmen konuşurken kısa ve net cümleler kurmalı, yavaş yavaş ve anlaşılır konuşmalı.
- Öğretmen beden dilini etkin kullanmalı.
- Öğretmen, Türkçeyi sürekli ve doğru konuşarak öğrencilere örnek olmalıdır.
- Öğretmen çocukların sınıfta, bahçede, sokakta Türkçe konuşmalarını özendirmelidir.
- Öğretmen çocukların Türkçeyi kullanma konusunda gösterdiği her gayreti takdir etmelidir (Yılar, 2015: 253-256).

2.1.8. İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenler ilkokuma yazma sürecini yürütürken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bektaş (2013: 95-102) yaptığı çalışmada ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları beş başlık altında toplamıştır:

1. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar: Öğrencinin okula başladığında hem fiziksel hem de bilişsel olarak istenilen olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Öğrenci fiziksel ve bilişsel olarak istenilen düzeyde olmaması süreci olumsuz etkileyecektir.

2. Veliden kaynaklanan sorunlar: Veliler ilkokuma ve yazma sürecinin önemli bir ayağını oluşturur. Velinin çocuğa gerekli çalışma ortamını sağlamaması, okul ve öğretmenle işbirliği içinde olmaması, ilgisiz olması, çocuğunun ödevlerini takip etmemesi ve sürece yerinde olmayan müdahalelerde bulunması velilerden kaynaklanan sorunlar arasındadır.

3. Okuldan kaynaklanan sorunlar: Sınıfların ideal ısı, ışık, genişlik ve temizlikte olmaması, sınıflarda yeterli donanımların olmaması, sınıf mevcutlarının çok fazla olması okuldan kaynaklanan sorunlar arasındadır.

4. Öğretim programından kaynaklanan sorunlar: ilkokuma yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısı kullanılırken bunun yanında çocuğun ders kitabında, çevresinde ve televizyonda karşılaştığı yazıların dik temel harflerden oluşması çocuklarda bocalamaya neden olmaktadır.

5. Öğretmenden kaynaklan sorunlar: Öğretmenlerin teknolojik ve akademik bilgi açısından kendini güncellememesi, okul başladığında isteksiz olması ve motivasyonun düşük olması, ilkokuma yazma sürecinde başarısız olursam korkusu gibi unsurlar ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkileyecektir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde çeşitli yerlerde ilkokula başlayan çocuklar eğitim dili olan Türkçeyi etkin ve güzel konuşamamaktadır. Bu sorunun en önemli nedenlerinden biri de öğrencilerin anadillerinin farklı olmasıdır. İki dillilik unsuru da çocuğun eğitim öğretim hayatındaki başarısını da etkileyecektir. Günümüzde önemli bir sorun olarak görebileceğimiz bu durum hakkında yapılan çalışmalar farklı yöntemler kullanarak ele alınmıştır. Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar aşağıda tarihsel sıra ile verilmiştir.

Karadaş (2017), "Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesi Yönelik Çalışma Önerileri" başlıklı çalışmada öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlara yönelik çözüm görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Ağrı ilinin Patnos ilçesinde bulunan 181 okulda 253 öğretmene 30 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Elde ettiği verilerin analiz sonucunda; anadili Türkçe olmayan öğrencilerle okuma yazma sürecinde problemler yaşandığı, ders içerik ve kazanımların anadili Türkçe olmayan öğrencilere uygun olmadığı, öğrencilerin okuma yazma sürecinde "o,ö,u,ü,ğ" harflerinde zorluk çektiği, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula hazırlanmasında oryantasyon çalışmalarının yapılmadığı bulgularına ulaşmıştır. Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunmuştur: Anadili farklı olan öğrencilere önce Türkçe öğretilmesi sağlanmalıdır, okulöncesi eğitim zorunlu olmalı, öğrencilere yardımcı kaynak hazırlanabilir.

Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), "Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmalarında Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2013-2014 eğitim yılında Mardin, Muş ve Adıyaman illerinde toplam 27 okulda 72 öğretmene açık uçlu soru anketi uygulamışlardır. Elde ettikleri verilerin analizi sonucunda; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde daha az sorunla karşılaştığı, Türkçeyi az konuşan öğrencilerin süreçte elbet okuma yazma öğrendiğini ancak akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşadıkları, Türkçeyi az konuşan öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırma hususunda bariz sıkıntılar yaşandığı bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmada ilkokuma yazmanın aşamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik detaylı çalışılmamış, ilkokuma okuma yazma sürecinde Türkçeyi az bilen öğrenciler ile Türkçeyi

bilen öğrenciler arasındaki başarı düzeyleri arasındaki farklılıklar üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Okulöncesi eğitime ağırlık verilmelidir, ders kitapları bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanabilir, velilere seminer verilebilir.

Yılmaz ve Şekerci (2016) "Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar" başlık çalışmalarında eğitim dili olan Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrencilerin ilkokul eğitiminde yaşadıkları sorunları, yörede konuşulan dili bilmeyen öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlere göre ortaya çıkarmaya çalışılmışlardır. Bu amaçla Diyarbakır ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandıkları, okulda başarısızlıkla karşı karşıya kaldıkları, içe kapanıklık gözlemlendiği ve anlamada ciddi sorunlar yaşandığı bulgularına ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Eğitim programı geliştirme çalışmalarında bölgesel farklılıkların iyice analiz edilip programda dikkate alınmalı, öğretmen eğitiminde dillilik ve çok kültürlülük anlayışına uygun bireylerin yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Gözüküçük (2015), "Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara çözüm önerisi getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Diyarbakır ilinde 705 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Elde ettiği verilerin analizinde, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin; söyleneni anlamada güçlük çektiği, öğrencilerin ö ve ü seslerini karıştırdığı, kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazdığı, dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çektiği ve genel olarak ilkokuma yazma sürecinin aşamalarında sorunlar yaşadığı bulgularına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Okulöncesi eğitime ağırlık verilmelidir, öğrencilere hem anadilinde hem de resmî dilde eğitim verilebilir, okulların teknolojik olarak donanımları artırılmalıdır, velilere seminer verilebilir.

Emeç (2011), "Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunları ve bu sorunlar karşısında kullandıkları çözümleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Erzurum ilinde 79 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır. Elde ettiği verilerin analizi sonucunda; öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci, öğretmen, aile, çevre ve

Türkçe programından kaynaklı sorunlarla ilgili görüşlerine bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu okulların teknik donanım olarak iyileştirilmesi sağlanmalıdır, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde görsel ve işitsel materyaller kullanması gerekmektedir, birinci sınıf okutacak öğretmenlere ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

Yiğit (2009), "Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi: (Şırnak İli Örneği)" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların üstesinden gelme yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Şırnak ilinde görev yapan 70 birinci sınıf öğretmenine görüşme formu ve anket uygulamıştır. Elde ettiği veriler sonucunda, ana dili Türkçe olmayan çocukların; kendini ifade edememe, öğrenmelerinin daha fazla zaman alması, okuduğunu anlayamama, öğrenilenleri çabuk unutma ve telaffuz bozuklukları olduğu bulgularına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Okulların teknik donanımlarını artırılmalı, okulöncesi eğitim yaygınlaştırılmalı, ilkokuma yazma süreci yürütülürken görsel ve işitsel materyaller kullanılmalıdır.

Sarı (2001), " İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler" başlıklı çalışmasında iki dilli öğrencilerin çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Adana ilinde 57 öğretmenle görüşme yapmıştır. Elde ettiği verilerin analizi sonucunda; iki dilli çocukların telaffuz bozukluklarının olduğu, iki dilli çocukların okuduğunu veya dinlediğini anlamama, kendini ifade edememe, dikkat yetersizliği ve sorulan sorulara cevap verememe gibi sorunlarının olduğu bulgularına ulaşmıştır. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, okuma yazma materyalleri hazırlanırken bölgesel farklılıklar dikkate alınmalıdır, ilkokuma yazma öğretiminde anne baba eğitimine önem verilmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın yürütülmesinde, nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007: 79).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışmanın grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerindeki ilkokullarda görev yapan 180 civarında birinci sınıf öğretmenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde okulların belirlenmesi ölçüt örneklem yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemine, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen “iki dilli öğrencilerin bulundukları okullar” ölçütüne uygun olarak seçilen okullarda yine araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen “ilk okuma yazma sürecinde rol alan öğretmenler” ölçütüne uygun olarak seçilen ilkokul birinci sınıf öğretmenleri arasından seçkisiz olarak seçilen 100 sınıf öğretmenini oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun bağımsız değişkenlere göre dağılımı Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunun Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Bağımsız Değişkenler		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	52	52
	Erkek	48	48
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	96	96
	Diğer	4	4
Mesleki Kıdem	1 yıl ve daha az	22	22
	2-5 yıl	50	50
	6-10 yıl	21	21
	11 yıl ve üzeri	7	7
Görev Yeri	Köy İlkokulu	36	36
	İl Merkez İlkokulu	64	64
Sınıf Durumu	Birleştirilmiş Sınıf	19	19
	Bağımsız Sınıf	81	81
Sınıf Mevcudu	1-15 öğrenci	22	22
	16-20 öğrenci	35	35
	21-30 öğrenci	37	37
	30'dan fazla öğrenci	6	6

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması Gözüküçük'ün (2015) kendi doktora çalışması için hazırlamış olduğu “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” adlı likert tipli ölçekle toplanmıştır. Ölçeği kullanma izni araştırmacıdan alınmıştır.

ATOİYSÖ, likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ'nün cevap ölçeği “1-Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için düzey aralıkları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Ölçekteki Maddeler İçin Düzey Aralıkları

Kategori	Düzey Aralığı	Katılma Derecesi
Sorunla karşılaşma derecesi	1.00-1.80	Kesinlikle Katılıyorum
	1.81-2.60	Katılıyorum
	2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum
	3.41-4.20	Katılmıyorum
	4.21-5.00	Kesinlikle Katılmıyorum

ATOİYSÖ ilk olarak 7 faktör ve 55 madde olarak oluşturulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda 20 madde ölçekten çıkarılmış, faktör sayısı düşürülmüş ve esas uygulama için 5 faktör altında toplanan 35 maddeden oluşan ATOİYSÖ geliştirilmiştir (Gözüküçük, 2015: 92-101).

ATOİYSÖ, 4 boyuttan ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutunu "İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar", ikinci boyutunu "İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar" oluşturmaktadır. İkinci boyutunun da "Sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan sorunlar, Seslerden/harflerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlar ve Metin oluşturma aşamasında karşılaşılan sorunlar" olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ölçeğin üçüncü boyutunu "Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar", dördüncü boyutunu da " İletişim Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar" oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı; hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamaları tamamlandıktan sonra 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin hemen başında Şubat-Haziran aylarında Ağrı ili merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerdeki ilkokullarda görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan likert tipli ölçek ile elde edilen nicel veriler istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verileri çözümlemede betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin betimsel analizinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Levene testi ile

bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden t-testi ve One Way Anova testleri, normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H testi, gruplararası farklılığın kaynağını belirlemek için ise LSD testi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiş ve bulgular tablolar şeklinde verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.1.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	71	71	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	20	20	Katılıyorum
2.61-3.40	5	5	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	4	4	Katılmıyorum
4.21-5.00	0	0	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	100	100	

Tablo 4.1.1.incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşleri % 71'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 20'si “Katılıyorum”, % 5'i “Kısmen Katılıyorum”, % 4'ü “Katılmıyorum”, %0'ı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda madde bazındaki görüşleri Tablo 4.1.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.2.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	100	1,54	0,796	Kesinlikle Katılıyorum
2	Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	100	1,61	0,827	Kesinlikle Katılıyorum
3	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	100	1,61	0,839	Kesinlikle Katılıyorum
1	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	100	1,63	0,928	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.1.2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki tüm maddelere "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda en önemli sorun olarak gördükleri durumun “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.” önermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken öğrencilerin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlkokuma yazma sürecinin “İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.2.1.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzey
1.00-1.80	34	34	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	31	31	Katılıyorum
2.61-3.40	24	24	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	10	10	Katılmıyorum
4.21-5.00	1	1	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	100	100	

Tablo 4.2.1. incelendiğinde katılımcıların sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri % 34'ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 31'i “Katılıyorum”, % 24'ü “Kısmen Katılıyorum”, % 10'u “Katılmıyorum”, % 1'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda madde bazındaki görüşleri tablo 4.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
5	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	100	1,99	1,049	Katılıyorum
9	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	100	2,01	0,969	Katılıyorum
8	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	100	2,17	1,092	Katılıyorum
6	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	100	2,50	1,251	Katılıyorum
7	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	100	2,86	1,214	Kısmen Katılıyorum

Tablo 4.2.2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor." maddesine "kısmen katılıyorum" düzeyinde ve bunun dışındaki tüm maddelere "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda en önemli sorun olarak gördükleri

durumun “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.” önermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2. İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.2.3.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	28	28	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	44	44	Katılıyorum
2.61-3.40	21	21	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	6	6	Katılmıyorum
4.21-5.00	1	1	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	100	100	

Tablo 4.2.3. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri % 28'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 44'ü “Katılıyorum”, % 21'i “Kısmen Katılıyorum”, % 6'sı “Katılmıyorum”, % 1'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda madde bazındaki görüşleri Tablo 4.2.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.2.4.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
20	Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretemiyor.	100	1,89	0,851	Katılıyorum
13	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	100	1,90	0,915	Katılıyorum
23	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	100	1,96	0,909	Katılıyorum
22	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	100	1,96	0,863	Katılıyorum
10	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	100	2,13	1,050	Katılıyorum
17	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	100	2,13	1,021	Katılıyorum
18	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	100	2,14	1,054	Katılıyorum
24	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	100	2,15	0,998	Katılıyorum
21	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	100	2,20	0,921	Katılıyorum
25	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	100	2,21	1,066	Katılıyorum
19	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	100	2,27	0,941	Katılıyorum
15	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	100	2,30	1,010	Katılıyorum
16	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	100	2,48	1,193	Katılıyorum
14	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	100	2,60	1,119	Katılıyorum
12	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	100	2,71	1,191	Kısmen Katılıyorum
11	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretemiyor.	100	2,82	1,192	Kısmen Katılıyorum

Tablo 4.2.4. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor." ve "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretemiyor." maddelerine "kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri ve bunun dışındaki tüm maddelere "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda en önemli sorun olarak

gördükleri durumlar “Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretemiyor.” ve "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor." önermeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? "şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kısmen Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 4.3.1.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzey
1.00-1.80	1	1	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	28	28	Katılıyorum
2.61-3.40	34	34	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	35	35	Katılmıyorum
4.21-5.00	2	2	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	100	100	

Tablo 4.3.1. incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri % 1'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 28'i “Katılıyorum”, % 34'ü “Kısmen Katılıyorum”, % 35'i “Katılmıyorum”, % 2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda madde bazındaki görüşleri tablo 4.3.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.2.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
26	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	100	2,24	1,083	Katılıyorum
27	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	100	2,39	1,013	Katılıyorum
28	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	100	2,78	1,194	Kısmen Katılıyorum
29	Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	100	4,18	0,845	Katılmıyorum
30	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	100	4,19	0,872	Katılmıyorum

Tablo 4.3.2. incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor." ve "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor." maddelerine "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri ve "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor." maddesine "kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor." ve "Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor." maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda en önemli sorun olarak gördükleri durumun "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor." önermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi yeterince etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken öğrencilerin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri "Katılıyorum" şeklindedir.

Tablo 4.4.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İletişim Boyutunda Sorunlarla Karşılaşma	f	%	Düzy
1.00-1.80	28	28	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	45	45	Katılıyorum
2.61-3.40	21	21	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	3	3	Katılmıyorum
4.21-5.00	3	3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	100	100	

Tablo 4.4.1. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri % 28'i "Kesinlikle Katılıyorum", % 45'i "Katılıyorum", % 21'i "Kısmen Katılıyorum", % 3'ü "Katılmıyorum", % 3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda madde bazındaki görüşleri tablo 4.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.2.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
32	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.	100	2,12	0,867	Katılıyorum
33	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.	100	2,25	1,038	Katılıyorum
31	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.	100	2,30	0,979	Katılıyorum
34	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.	100	2,53	1,132	Katılıyorum
35	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılıyor.	100	2,59	0,975	Katılıyorum

Tablo 4.4.2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki tüm maddelere "katılıyorum" düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda en önemli sorun olarak gördükleri durumun "Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor." önermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem, görev yeri, sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analizler ölçeğin alt boyutlarına göre ayrı ayrı incelenmiştir.

4.5.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu

4.5.1.1. Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyete değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar 4.5.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	48	1.62	0.76	98	0.33	0.715
Kadın	52	1.57	0.67			

Tablo 4.5.1.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir($p=0,715$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.1.2. Mezun olunan fakülte türüne göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testiyapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.2.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Eğitim Fakültesi	96	1.55	48.99	4703.00	47.000	2.633	0.008*
Diğer	4	2.62	86.75	347.00			

*p<0.05

Tablo 4.5.2.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p=0,008). Ortalamalar dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler kendi alanlarına daha hâkim oldukları ve bunun yanında ilkokuma yazma sürecini eğitsel olarak daha iyi değerlendirebildikleri için sorunlar konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.1.3. Mesleki kıdeme göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu (Levene=.942, p=.424) görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.3.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss
İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu	1 yıl ve daha az	22	1.55	0.68
	2-5 yıl	50	1.64	0.78
	6-10 yıl	21	1.40	0.49
	11 yıl ve üzeri	7	1.96	0.89
	Toplam	100	1.59	0.71

Tablo 4.5.4.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı (One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,871	3	0,624	1,216	0,308	-
Gruplarıçi	49,241	96	0,513			
Toplam	51,112	99				

Tablo 4.5.4. 'teki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde mesleki kıdem yılı değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı söylenebilir.

4.5.1.4. Görev yerine göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.5.

Sınıf öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yeri Göre Farklılığı (T-Test)

Görev Yeri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Köy İlkokulu	36	1.33	0.40	97.16	- 3.38	0.001*
İl Merkez İlkokulu	64	1.74	0.80			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5.5.'te T-Testi sonuçlarına göre ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusunda görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0.001$). Ortalamalar dikkate alındığında, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokumaya hazırlık boyutunda ilde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin günlük hayatta anadillerini daha çok konuşması ve öğrencilerin Türkçe kelime hazinesinin yetersiz oluşu köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutlarında sorunları daha çok algılamasına neden olduğu söylenebilir.

4.5.1.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar

konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.6.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	19	1.34	0.44	98	- 1.73	0.085
Bağımsız Sınıf	81	1.65	0.75			

Tablo 4.5.6. 'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0,085$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.1.6. Sınıf mevcuduna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle sınıf mevcudu değişkeni birleştirilmiş sınıflar ve bağımsız sınıflar arasında ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada her iki grup için devaryansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve bağımsız sınıflarda varyansların homojen olduğu (Levene=2.264, $p=.088$), birleştirilmiş sınıflarda ise homojen olmadığı (Levene=4.470, $p=.029$) sonucu görüldükten sonra bağımsız sınıflar grubu için One Way Anova Analizi birleştirilmiş sınıflar grubu için Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.7.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Sınıf Durumu	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss
İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutu	Birleştirilmiş Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	10	1.47	0.44
		(B) 16-20 öğrenci	5	1.05	0.11
		(C) 21-30 öğrenci	4	1.37	0.59
		(D) 30'dan fazla öğrenci	-	-	-
		Toplam	19	1.34	0.44
	Bağımsız Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	12	1.33	0.38
		(B) 16-20 öğrenci	30	1.53	0.65
		(C) 21-30 öğrenci	33	1.75	0.82
		(D) 30'dan fazla öğrenci	6	2.37	1.02
		Toplam	81	1.65	0.75

Tablo 4.5.8.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı

Sınıf durumu	Test	Sınıf Mevcudu	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark	
Birleştirilmiş Sınıf	Kruskall-Wallis H	(A) 1-15 öğrenci	11.50	2	2.880	.237		
		(B) 16-20 öğrenci	6.70					
		(C) 21-30 öğrenci	10.38					
		(D) 30'dan fazla öğrenci	-					
Sınıf durumu	Test	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Bağımsız Sınıf	OneWayAnova	Gruplararası	5.143	3	1.714	3.226	.027*	A-D
		Gruplariçi	40.913	77	.531			B-D
		Toplam	46.056	80				

* < .05

Tablo 4.5.8. 'deki Kruskall-Wallis H Testi sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. One Way Anova Analizi sonuçlarına göre ise bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p=.027). Grup ortalamaları incelendiğinde sınıfında 30'dan fazla öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sınıf mevcudu 1-15 arası ve 16-20 arası olan sınıf öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

4.5.2. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Boyutu

4.5.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu

4.5.2.1.1 Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.9.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	48	2.26	0.97	98	- 0.40	0.687
Kadın	52	2.34	0.89			

Tablo 4.5.9.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0,687$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.1.2. Mezun olunan fakülte türüne göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo4.5.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.10.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Eğitim Fakültesi	96	2.25	48.82	4687.00	31.000	2.842	0.004*
Diğer	4	3.60	90.75	363.00			

* $p<0.05$

Tablo 4.5.10.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0.004$). Ortalamalar dikkate

alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan sınıf öğretmenlerine göre sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler kendi alanlarına daha hâkim oldukları ve bunun yanında ilkokuma yazma sürecini eğitsel olarak daha iyi değerlendirebildikleri için sorunlar konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.2.1.3. Mesleki kıdeme göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu (Levene=1.277, p=.287) görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.11.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss
Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu	1 yıl ve daha az	22	2.23	0.90
	2-5 yıl	50	2.25	1
	6-10 yıl	21	2.23	0.66
	11 yıl ve üzeri	7	3.08	0.95
	Toplam	100	2.30	0.93

Tablo 4.5.12.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı(One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.584	3	1.528	1.808	0.151	-
Gruplariçi	81.132	96	0,845			
Toplam	85.716	99				

Tablo 4.5.12.'deki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı söylenebilir.

4.5.2.1.4. Görev yerine göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.13.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yeri Göre Farklılığı (T-Test)

Görev Yeri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Köy İlkokulu	36	2.13	0.81	98	- 1.35	0.179
İl Merkez İlkokulu	64	2.40	0.98			

Tablo 4.5.13.'te T-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p=0.179$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda görev yeri türüne göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.1.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.14.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	19	2.09	0.82	98	- 1.10	0.274
Bağımsız Sınıf	81	2.35	0.95			

Tablo 4.5.14.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0,274$).

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.1.6. Sınıf mevcuduna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle sınıf mevcudu değişkeni birleştirilmiş sınıflar ve bağımsız sınıflar arasında ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada her iki grup için de varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve hem bağımsız sınıflarda (Levene=.260, $p=.854$), hem de birleştirilmiş sınıflarda (Levene=.509, $p=.610$) varyansların homojen olduğu sonucu görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.15.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Sınıf Durumu	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss
<i>Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutu</i>	Birleştirilmiş Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	10	2.64	0.57
		(B) 16-20 öğrenci	5	1.40	0.46
		(C) 21-30 öğrenci	4	1.60	0.81
		(D) 30'dan fazla öğrenci	-	-	-
		Toplam	19	2.09	0.44
	Bağımsız Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	12	2.16	0.86
		(B) 16-20 öğrenci	30	1.97	0.92
		(C) 21-30 öğrenci	33	2.63	0.87
		(D) 30'dan fazla öğrenci	6	3.10	0.96
		Toplam	81	2.35	0.95

Tablo 4.5.16.

Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı

Sınıf durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Bağımsız Sınıf	Gruplararası	10.738	3	3.579	4.464	.006*	A-D
	Gruplariçi	61.742	77	.802			B-C
	Toplam	72.480	80				B-D
Birleştirilmiş Sınıf	Gruplararası	6.365	2	3.183	8.744	.003*	A-B
	Gruplariçi	5.824	16	.364			A-C
	Toplam	12.189	18				

* < .05

Tablo 4.5.16.'daki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre hem bağımsız sınıflarda hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlerde, sınıfında 30'dan fazla öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda sınıf mevcudu 1-15 arası ve 16-20 arası olan sınıf öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaştıkları; birleştirilmiş sınıflarda ise sınıfında 1-15 arası öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu 16-20 ve 21-30 arası olan sınıf öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

4.5.2.2. Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu

4.5.2.2.1. Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.17.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	48	2.30	0.78	98	0.88	0.380
Kadın	52	2.17	0.69			

Tablo 4.5.17.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir($p=0,380$). Buna göre; sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda cinsiyete göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.2.2. Mezun olunan fakülte türüne göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo4.5.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.18.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Eğitim Fakültesi	96	2.19	48.72	4677.50	21.500	2.842	0.003*
Diğer	4	3.45	93.13	372.50			

* $p<0.05$

Tablo4.5.18.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0,003$). Ortalamalar dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan sınıf öğretmenlerine göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler kendi alanlarına daha hâkim oldukları ve bunun yanında ilkokuma yazma sürecini eğitsel olarak daha iyi değerlendirebildikleri için sorunlar konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.2.2.3. Mesleki kıdeme göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test

edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu (Levene=.2461, p=.067) görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.19.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss
Seslerden Heceler,	1 yıl ve daha az	22	2.08	0.59
Kelimeler,	2-5 yıl	50	2.30	0.86
Cümleler ve Metin	6-10 yıl	21	2.12	0.49
Oluşturma Alt	11 yıl ve üzeri	7	2.62	0.67
Boyutu	Toplam	100	2.24	0.73

Tablo 4.5.20.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı(One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2.023	3	0.674	1.244	0.298	-
Gruplariçi	52.042	96	0.542			
Toplam	54.065	99				

Tablo 4.5.20.'deki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı söylenebilir.

4.5.2.2.4. Görev yerine göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.21.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yerine Göre Farklılığı (T-Test)

Görev Yeri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Köy İlkokulu	36	2.03	0.59	98	- 2.12	0.036*
İl Merkez İlkokulu	64	2.35	0.79			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5.21.'de T-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde görev yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0.036$). Puan ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda ilde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Köydeki öğrencilerin anadillerini daha çok konuşmalarından dolayı hece, kelime, cümle ve metin oluşturmada daha çok zorlandıkları söylenebilir. Bu yüzden köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda daha çok sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.2.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.22.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	19	2.02	0.65	98	- 1.41	0.161
Bağımsız Sınıf	81	2.29	0.75			

Tablo 4.5.22.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($p=0,161$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.2.2.6. Sınıf mevcuduna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle sınıf mevcudu değişkeni birleştirilmiş sınıflar ve bağımsız sınıflar arasında ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada her iki grup için de varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve hem bağımsız sınıflarda (Levene=.438, $p=.726$), hem de birleştirilmiş sınıflarda (Levene=.492, $p=.621$) varyansların homojen olduğu sonucu görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.23.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Sınıf Durumu	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss
Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutu	Birleştirilmiş Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	10	2.36	0.54
		(B) 16-20 öğrenci	5	1.60	0.44
		(C) 21-30 öğrenci	4	1.70	0.74
		(D) 30'dan fazla öğrenci	-	-	-
		Toplam	19	2.02	0.65
	Bağımsız Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	12	2.06	0.56
		(B) 16-20 öğrenci	30	2.10	0.71
		(C) 21-30 öğrenci	33	2.49	0.81
		(D) 30'dan fazla öğrenci	6	2.59	0.65
		Toplam	81	2.29	0.75

Tablo 4.5.24.

Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı

Sınıf durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Bağımsız Sınıf	Gruplararası	3.610	3	1.203	2.222	.092	
	Gruplariçi	41.696	77	.542			
	Toplam	45.306	80				
Birleştirilmiş Sınıf	Gruplararası	2.499	2	1.250	3.857	.043*	A-B
	Gruplariçi	5.183	16	.324			
	Toplam	7.682	18				

* < .05

Tablo 4.5.24.'teki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=.043$). Grup ortalamaları incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerde, sınıfında 1-15 arası öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda sınıf mevcudu 16-20 arası olan sınıf öğretmenlerine göre daha az sorunla karşılaştıkları söylenebilir.

4.5.3. Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu

4.5.3.1. Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.25.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	48	3.25	0.67	98	1.41	0.159
Kadın	52	3.06	0.65			

Tablo 4.5.25.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir($p=0,159$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda cinsiyete göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.3.2. Mezun olunan fakülte türüne göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.26.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Eğitim Fakültesi	96	3.12	49.49	4751.00	95.000	1.714	0.087
Diğer	4	3.80	74.75	299.00			

Tablo 4.5.26.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p=0,087$).

4.5.3.3. Mesleki kıdeme göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu (Levene=.825, $p=.483$) görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.27.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss
Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu	1 yıl ve daha az	22	2.92	0.72
	2-5 yıl	50	3.21	0.66
	6-10 yıl	21	3.21	0.57
	11 yıl ve üzeri	7	3.25	0.74
	Toplam	100	3.15	0.66

Tablo 4.5.28.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı(One Way Anova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.486	3	0.495	1.113	0.348	-
Gruplariçi	42.720	96	0.445			
Toplam	44.206	99				

Tablo 4.5.28.'deki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı söylenebilir.

4.5.3.4. Görev yerine göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.29.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.29.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yeri Göre Farklılığı (T-Test)

Görev Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Köy İlkokulu	36	3.09	0.55	89.33	- 0.74	0.459
İl Merkez İlkokulu	64	3.19	0.72			

Tablo 4.5.29.'da T-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir(p=0.459). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin

okuryazarlığa ulaşma boyutunda görev yeri değişkenine göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.3.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.30.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.30.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	19	2.93	0.52	98	- 1.60	0.113
Bağımsız Sınıf	81	3.20	0.68			

Tablo 4.5.30.'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir($p=0,113$). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.3.6. Sınıf mevcuduna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle sınıf mevcudu değişkeni birleştirilmiş sınıflar ve bağımsız sınıflar arasında ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada her iki grup için de varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve hem bağımsız sınıflarda ($Levene=.950$, $p=.421$), hem de birleştirilmiş sınıflarda ($Levene=1.904$, $p=.181$) varyansların homojen olduğu sonucu görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.31.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.31.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Sınıf Durumu	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss
<i>Okuryazarlığa Ulaşma Boyutu</i>	Birleştirilmiş Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	10	3.18	0.54
		(B) 16-20 öğrenci	5	2.72	0.17
		(C) 21-30 öğrenci	4	2.60	0.56
		(D) 30'dan fazla öğrenci	-	-	-
		Toplam	19	2.93	0.52
	Bağımsız Sınıf	(A) 1-15 öğrenci	12	3.21	0.63
		(B) 16-20 öğrenci	30	3.01	0.63
		(C) 21-30 öğrenci	33	3.35	0.76
		(D) 30'dan fazla öğrenci	6	3.33	0.52
		Toplam	81	3.20	0.68

Tablo 4.5.32.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı

Sınıf durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Bağımsız Sınıf	Gruplararası	1.970	3	.657	1.402	.249	
	Gruplariçi	36.065	77	.468			
	Toplam	38.036	80				
Birleştirilmiş Sınıf	Gruplararası	1.280	2	.640	2.721	.096	
	Gruplariçi	3.764	16	.235			
	Toplam	5.044	18				

Tablo 4.5.32.'deki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre hem bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.5.4. İletişim Boyutu

4.5.4.1. Cinsiyete göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.33.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.33.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılığı (T- Testi)

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Erkek	48	2.37	0.93	98	0.15	0.880
Kadın	52	2.34	0.68			

Tablo 4.5.33.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir(p=0,880). Buna göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda cinsiyete göre birbirine benzer düzeyde sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

4.5.4.2. Mezun olunan fakülte türüne göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin mezun olunan fakülte türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.34.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.34.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne Göre Farklılığı (Mann-Whitney U Testi)

Mezun Olunan Fakülte Türü	N	$\bar{x}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Eğitim Fakültesi	96	2.33	49.32	4734.50	78.500	2.006	0.045*
Diğer	4	3.00	78.88	315.50			

*p<0.05

Tablo 4.5.34.'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir(p=0.045). Ortalamalar dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan ilkokul öğretmenlerine göre iletişim boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir.

4.5.4.3. Mesleki kıdeme göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda ölçekteki görüşlerinin mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu sonucu

(Levene=.1.650, p=.183) görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.35.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.35.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Kıdem	N	X	Ss
İletişim Boyutu	1 yıl ve daha az	22	2.17	0.64
	2-5 yıl	50	2.37	0.94
	6-10 yıl	21	2.44	0.59
	11 yıl ve üzeri	7	2.57	0.81
	Toplam	100	2.35	0.81

Tablo 4.5.36.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı(OneWayAnova)

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.252	3	0.417	0.629	0.598	-
Gruplariçi	63.731	96	0.664			
Toplam	64.984	99				

Tablo 4.5.36.'daki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farkın olmadığı söylenebilir.

4.5.4.4. Görev yerine göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.37.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.37.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Görev Yeri Göre Farklılığı (T-Test)

Görev Yeri	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Köy İlkokulu	36	2.06	0.66	98	- 2.78	0.006*
İl Merkez İlkokulu	64	2.52	0.84			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5.37.'de T-Testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde görev yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0.006$). Puan ortalamaları dikkate alındığında, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda ilde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin günlük hayatta anadillerini daha çok konuşması ve bunun yanında köylerde anasınıfı normunun genelde olmaması veya anasınıflarının olmaması köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda daha çok sorunlarla karşılaşmasına neden olduğu söylenebilir.

4.5.4.5. Sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumuna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.38.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5.38.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumuna Göre Farklılığı (T-Testi)

Sınıfın Birleştirilmiş veya Bağımsız Olma Durumu	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birleştirilmiş Sınıf	19	1.93	0.72	98	- 2.58	0.011*
Bağımsız Sınıf	81	2.45	0.80			

* $p<0.05$

Tablo 4.5.38.'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p=0,011$). Puan ortalamaları dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin, bağımsız sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine göre iletişim boyutunda daha çok sorunla karşılaştığı söylenebilir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının genelde köylerde olması ve köylerdeki öğrencilerin de anadilini günlük hayatta daha fazla konuşması birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin iletişim boyutunda daha çok sorun yaşamalarına sebep olabilir.

4.5.4.6. Sınıf mevcuduna göre

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öncelikle sınıf mevcudu değişkeni birleştirilmiş sınıflar ve bağımsız sınıflar arasında ayrı ayrı gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada her iki grup için de varyansların homojen dağılıp dağılmadığı test edilmiş ve hem bağımsız sınıflarda (Levene=.636, p=.594), hem de birleştirilmiş sınıflarda (Levene=.576, p=.573) varyansların homojen olduğu sonucu görüldükten sonra One Way Anova Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5.39.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5.39.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Ortalamaları

Alt Boyut	Sınıf Durumu	Sınıf Mevcudu	N	X	Ss
İletişim Boyutu	Birleştirilmiş Sınıf	1-15 öğrenci	10	2.24	0.67
		16-20 öğrenci	5	1.64	0.53
		21-30 öğrenci	4	1.55	0.85
		30'dan fazla öğrenci	-	-	-
		Toplam	19	1.93	0.72
	Bağımsız Sınıf	1-15 öğrenci	12	2.31	0.67
		16-20 öğrenci	30	2.24	0.63
		21-30 öğrenci	33	2.65	0.95
		30'dan fazla öğrenci	6	2.73	0.70
		Toplam	81	2.45	0.80

Tablo 4.5.40.

Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Farklılığı

Sınıf durumu	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Bağımsız Sınıf	Gruplararası	3.395	3	1.132	1.816	.151	
	Gruplariçi	47.984	77	.623			
	Toplam	51.379	80				
Birleştirilmiş Sınıf	Gruplararası	1.958	2	.979	2.093	.156	
	Gruplariçi	7.486	16	.468			
	Toplam	9.444	18				

Tablo 4.5.40.'taki One Way Anova Analizi sonuçlarına göre hem bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin iletişim boyutunda karşılaşılan sorunlar konusundaki görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın hazırlık boyutunda ağırlıklı olarak sorun yaşamıştır. Katılımcı görüşlerinin bu şekilde olmasının sebebi sınıf öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinin hazırlık sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları bariz bir şekilde görmesi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmanın hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.” şeklindedir. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), yaptıkları çalışmada Türkçeyi az bilen öğrencilerin ilkokul birinci sınıftaki ilk bir ya da iki ayının Türkçeyi öğrenmek ve konuşmaya çalışmakla geçtiği, bu durumun da ilkokuma yazma aşamalarının süreçlerini daha da uzamasına ve öğrencilerin daha geç bir şekilde okuma yazma öğrenmelerine neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okulda Türkçeyi yeterince kullanamaması ve eğitim sürecine katılması için Türkçeyi zaman kaybetmeden etkin bir şekilde kullanmaya başlaması gerektiği için ilkokuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerin yapılmasını zorlaştırabilir. Ve bunun da ilkokuma ve yazmanın hazırlık sürecinin uzamasına neden olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda ağırlıklı olarak sorun yaşamıştır. Sınıf öğretmeni görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olması neticesinde; Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada zorlandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşlerinin aritmetik ortalamasına

göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.” şeklindedir. Susar Kırmızı, Özcan ve Şencan (2016), yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi az bilen öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştıkları sorunlardan en belirgin olanının öğrencilerin ilkokuma yazma sürecini geriden takip ettikleri olduğu, bunun yanında Türkçeyi yeterince konuşamayan öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde yavaş ilerledikleri bulgularına ulaşmışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Türkçenin etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğretmenlerin verdikleri kelimelerin neyi temsil ettiğini bilmemesi veya sesi tanımada kullanılan kelime görsellerin isimlerinin kendi anadillerinde bilmesi sesi tanıma ve aşamasında öğrencinin bocalamasına ve süreçten geri kalmasına neden olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda ağırlıklı olarak sorun yaşamıştır. Katılımcı görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olması neticesinde; Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin seslerden hece, kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlileri “Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Gözüküçük (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma süreci yürütürken okuma yazma sürecinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunların en önemlisi olarak Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı ilk zamanlarda kelime dağarcıkları yetersiz olduğu için cümle kurmada zorlandıkları söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin okula devamı şüphesiz okul başarısını doğrudan etkileyeceği için sürekli devamsızlık yapan

öğrenci sesleri tanıma aşamasında kopukluk yaşayacağından hece üretmenin de zor olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma yazmanın okuryazarlığa ulaşma boyutunda orta düzeyde sorun yaşamıştır. Katılımcı görüşlerinin “kısmen katılıyorum” düzeyinde olması neticesinde; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir. İlkokuma ve yazma öğretimi aşamalar halinde ilerler. İlkokuma yazma sürecinin gerek hazırlık gerekse başlama ve ilerleme boyutundaki aksaklıklar, karşılan sorunlarının birbirine eklenerek devam etmesi Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.” şeklindedir. GÜDÜLENME yapılan işte başarıya ulaşılmasında şüphesiz önemli bir unsurdur. İlkokuma yazma sürecinde öğrencilerin de Türkçeyi öğrenmeye güdülenmemesi, Türkçeyi öğrenmek istememesi yazma aşamasının uzun sürmesine neden olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Gözükcü (2015), yaptığı çalışmada elde ettiği verilere göre Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın iletişim boyutunda ağırlıklı olarak sorun yaşamıştır. Sınıf öğretmeni görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olması neticesinde; Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurarken zorlandıkları, kendilerini Türkçe ifade edemedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken ilkokuma ve yazmanın iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.” şeklindedir. Yılmaz, Şekerci (2016), yaptıkları çalışmada eğitim sürecinde anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kendini ifade etmede güçlük çektiği bulgusuna ulaşmıştır. Gözüküçük (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma süreci yürütürken okuma yazma sürecinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunların en önemlisi olarak öğrencilerin dil farklılığından dolayı kendini ifade etmede zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Sarı (2001), yaptığı çalışmada iki dilli öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlardan birisinin kendini ifade edememe olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yukarıda sayılan bulgular, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Dil farklılığı iletişim kurmada önemli bir sorundur. Öğrencinin öğretmeniyle iletişim kurarken kendini Türkçe ifade etmesi için kelime hazinesinin yaşına göre zengin olması gerekir. Öğrencinin okula başlayana kadar genellikle günlük hayatta anadilini kullanmış olması, Türkçe kelime hazinesinin de yetersiz olması öğrencilerin kendisini ifade etmesinde güçlük çekmesine neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında ailenin çocukla olan iletişimde Türkçeyi etkin ve güzel konuşmasına teşvik etmesi, ailenin ev ortamında çocuğun kelime hazinesi geliştirici çabalar içine girmesi ve aile bireylerinin de Türkçeyi etkin ve güzel konuşabilmesi öğrencinin ilkokuma yazma sürecindeki başarısını etkileyecektir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin hiçbir aşamasında farklılaşma görülmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlarda cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçekteki görüşlerinde mezun olunan fakülte türü değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma ve iletişim aşamasında farklılaşma görülmektedir. Fakat okuryazarlığa ulaşma boyutunda farklılaşma görülmemektedir. Gözüküçük (2015), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşlerinin ilkokuma yazma sürecinin boyutlarında mezun olunan fakülte değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etme noktasında; ilkokuma yazma sürecinin hazırlık aşamasında eğitim fakültesi mezunu olan birinci sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olmayan birinci sınıf öğretmenlerine göre sorunları daha çok algıladığı bulgusuna

ulaşmıştır. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ilkokuma yazma aşamalarında eğitim fakültesi mezunlarına göre genel olarak sorunları daha az algıladıkları söylenebilir. Eğitim fakültesi mezunlarının ilkokuma yazma sürecinde daha çok sorunla karşılaşması gerek kendi alanlarına daha hâkim olması gerekse ilkokuma yazma sürecini eğitsel olarak daha iyi değerlendirebilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde mesleki kıdem yılı değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin hiçbir aşamasında farklılaşma görülmemektedir. Mesleki kıdem yılı fazla olan sınıf öğretmenler ile mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde benzer düzeyde sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Gözüküçük (2015), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşlerinin ilkokuma yazma sürecinin boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etme noktasında ilkokuma yazma sürecinin tüm boyutlarında mesleki kıdemi az olan öğretmenler mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha çok sorunla karşılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmamızda sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken Gözüküçük 'ün (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde görev yeri değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma, iletişim boyutlarında farklılaşma görülmektedir. Fakat sesi hissetme ve tanıma ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarında görüşlerde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Gözüküçük (2015), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşlerinin ilkokuma yazma sürecinin boyutlarında görev yeri değişkenine göre bir farklılık olup tespit etme noktasında ilkokuma yazma sürecinin tüm boyutlarında köyde çalışan sınıf öğretmenleri il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha çok sorunları algıladığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin günlük hayatta anadillerini daha çok konuşması ve bunun yanında köylerde anasınıfı normunun genelde olmaması ve anasınıflarının olmaması, köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma, iletişim boyutlarında sorunları daha çok algılamasına neden olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde görev yaptığı sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin iletişim boyutu aşamasında farklılaşma görülmektedir. Gözüküçük (2015), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma sürecini yürütürken karşılaştığı sorunlar konusundaki görüşlerinin ilkokuma yazma sürecinin boyutlarında sınıfın birleştirilmiş veya bağımsız olma durumu değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etme noktasında ilkokuma yazma sürecinin iletişim boyutunda birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin bağımsız sınıfta görev yapan öğretmenlere göre sorunları daha çok algıladığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının genelde köylerde olması ve köylerdeki öğrencilerin de anadilini günlük hayatta daha fazla konuşması birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin iletişim boyutunda sorunları daha çok algılamasına neden olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine göre ses esaslı cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutu, sesi hissetme ve tanıma alt boyutu, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Fakat sınıf öğretmeni görüşlerinin okuryazarlığa ulaşma, iletişim boyutlarında hem bağımsız sınıflardaki öğretmenlerle hem birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ilkokuma yazma sürecine hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunların “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir. Anadili farklı olan öğrencilerin Türkçe ile ilk kez ilkokul birinci sınıfta karşılaşmaları öğretmenleri doğrudan ilkokuma yazma sürecine başlamaları konusunda alıkoyacak durumlar yaratabilir. Öğrencilerin yaşamaları muhtemel olan bilişsel, davranışsal ve psikolojik sorunların ilkokuma yazma sürecine başlamadan önce çözülmesi için Türkçe ile okul öncesi eğitimi döneminde tanışmaları katkı sağlayabilir. Bu gerekçe ışığında özellikle köy okullarında ana sınıflarının yaygınlaştırılması ve anasınıflarında dil merkezli etkinliklere ağırlık verilmesi sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları daha aza indirmeye katkı sağlayabilir. Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaştıkları sorunların "katılıyorum" düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. İlkokuma yazma öğretiminin sesi tanıma sürecinde görsel materyaller kullanılması özellikle anadili farklı bir dil olan öğrenciler için öğretimi kolaylaştıracak uygulamalardan biri olacaktır. Bu esas doğrultusunda Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı sınıflarda eğitim için önemli olan teknolojik donanımın etkin bir biçimde kullanılması ve kullanımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Gerek etkileşimli bilgi teknolojileri gerekse bilgisayar ve projeksiyon cihazları ile sunulacak olan zengin görsel içerikler söz konusu bölgelerde öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinde daha az sorun yaşamalarını sağlamaya katkı sunabilecektir.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlar genel olarak "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanabilecek sorunlar ve bu sorunlar karşısında uygulanabilecek çözüm yolları hakkında verilecek olan eğitimde uygulamalı çalışmalara yer verilebilir. Bu kapsamda Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla ilgili deneyimlerine ilgili derslerde yer verilebilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlere atanan öğretmenlere gerek karşılaşılabileceği dilden kaynaklı sorunlar gerekse ilkokuma ve yazma öğretim sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde ve amacına uygun yürütülmesi için öğretmen ve veli işbirliğinin önemi büyüktür. Bu noktada velilere yönelik eğitim programları düzenlenebilir. Velilerle Türkçenin ev ortamında da geliştirilmesi yönünde görüş alış verişinde bulunabilir ve işbirliğinde bulunulabilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlerde görev yapan öğretmenlerin iletişimde basit düzeyde kısa cümleler kullanması, konuşmasını jest ve mimiklerle desteklemesi öğrencilerin söylenenleri daha rahat anlamasını kolaylaştırabilir. Bunun yanında öğretmenlerin orada konuşulan dile saygı göstermesi, öğrencilerin söyleneni anlamadıkları zaman öğretmenin kırıncı tepkiler göstermemesi ve öğretmenin öğrencilerin eğitim dili olan Türkçeyi etkin ve güzel konuşması için samimi olarak var gücüyle çaba sarf etmesi öğrencilerin Türkçeyi geliştirmesine olumlu etki sağlayabilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlerdeki sınıflarda Türkçe dil gelişimini artıracak oyunlar, eğitici şarkılar, masallar ve ders videoları kullanılabilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlerdeki öğrencilere yönelik yardımcı kaynaklar hazırlanabilir. Yine ders kitapları bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak görseller, kelimeler ve diğer unsurlar özenle seçilirse ilkokuma ve yazma sürecinin başarıyla sonuçlanmasına fayda sağlayabilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerdeki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasından kaynaklanacak olan zorlukları süreçte eritmek için bu öğrencilerin Türkçe ile daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir. Öğrencilere süreç içerisinde Türkçe kelimeler somutlaştırarak, görsellerle desteklenerek ve daha fazla etkinlik yapılarak kazandırılabilir.

Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlerde bulunan öğrencilere uygulanacak ilkokuma yazma programdan tam anlamıyla başarılı sonuç alınabilmesi için Türkçenin etkin ve güzel konuşulan yerlerdeki uygulanan ilkokuma yazma programından kısmen farklı bir programın uygulanması, ilkokuma yazma programının uygulanırken daha uzun zamana yayılması sürecin daha başarıyla sonuçlanmasını sağlayabilir. Yine ilkokuma yazma programında Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin zorlanabileceği harfler ve kazanımlar dikkate alınıp güncellemeler yapıp ve bu yapılan değişikliklerle oluşturulan program Türkçenin etkin ve güzel konuşulmayan yerlere özgü uygulanırsa ilkokuma yazma sürece daha başarılı bir şekilde sonuçlanabilir.

5.2.2. Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir çalışmadır. Benzer araştırmalarla Türkçeyi etkin ve güzel konuşamayan öğrencilerin diğer sınıf düzeyi ve derslerde karşılaştıkları güçlükler incelenebilir.

Bu araştırmada katılımcı olarak öğretmenler seçilmiştir. Benzer çalışmalarda veliler ve öğrenciler dâhil edilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çağal, U. (2016). www.eniyiders.com.<https://www.eniyiders.com/not-detay/5-dil-gelisimi> adresinden 01 08, 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çavuş, Ş. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, Z. (2013). *Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri*. Anadilde Eğitim. 21. Sayı.
- Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitim* (1. Basım). İstanbul: Esin Yayınevi
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin Yeterince Etkin Ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güven, N. ve Bal, S. (2002). *Dil Gelişimi ve Eğitim* (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- <http://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi> adresinden 15.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kandemir, E. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin İşleyişinde Karşılaşılan Sorunlar (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Karadaş, R. (2017). *Anadili Türkçe Olmayan ğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma öğretirken ğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik alışma nerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Ailenin ocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*. (19-20). http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ailenin_katilim_sorunlari.pdf adresinden 13.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı Ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. (232). <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf> adresinden 28.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *ocuk Gelişimi Ve Eğitimi -Okuma-Yazmaya Hazırlık*.(4). http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2013_hbo_program_modulleri/Okuma%20Yazmaya%20H az%C4%B1rl%C4%B1k.pdf adresinden 14.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi ğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. (10-179) . <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> adresinden 08.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Nas, R. (2003). *Türkçe ğretimi* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Sağırlı, M. (2015). *İlkokuma Ve Yazma ğretimi* (1. Baskı). Ömer Yılar (Ed.). "İlkokuma Yazma ğretiminin nemi, Amacı ve Birinci Sınıf ğretmenliği". Ankara: Pegem Akademi.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları gkler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Susar Kırmızı, F., zcan, E. ve şencan, D. (2016). *Türkçenin Az Konuşulduğu Bölgelerde İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin ğretmen Görüşleri*. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(1), 412-445.

Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dili ve Edebiyatı Ders Notları. (2011) *Dil Nedir?*. <http://dersnotlarim-turkce.blogspot.com.tr/2011/09/dil-nedir.html> adresinden 19.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Yılar, Ö. (2015). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (1. Baskı). Ömer Yılar (Ed.). "Türkçenin Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi" (ss. 253-256). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, C. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). *Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar*. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 4(1), 47-63, <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>

Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

Ek 1. Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)

ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÖLÇEĞİ (ATOİYSÖ)

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek, “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”ı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise sorunlara yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan maddeleri, öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki durumlarını göz önüne alarak işaretleyiniz. Elde edilecek bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmadan daha doğru sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmaya sağladığınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Alinail ASLAN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

E-posta:ses_0424@hotmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

☐ Erkek

☐ Kadın

2. Mezun Olduğunuz Fakülte Türü:

☐ Eğitim Fakültesi

☐ Diğer.....

3. Meslekteki Kıdem Yılıınız:.....

4. Görev Yeriniz:

☐ Köy İlkokulu

☐ Belde İlkokulu

☐ İlçe Merkezindeki İlkokul

☐ İl Merkezindeki İlkokul

5. Sınıfınızın Durumu:

☐ Birleştirilmiş Sınıf

☐ Bağımsız Sınıf

6. Sınıf Mevcudunuz:.....

7. Sınıfınızda anadili Türkçe olmayan öğrenciniz var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşluklara (X)şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
1. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.					
2. Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.					
3. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.					
4. Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.					
İLKOKUMA YAZMAYA BAŞLAMA VE İLERLEME AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
5. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.					
6. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.					
7. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.					
8. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.					
9. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.					
Seslerden/Harflerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
10. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.					
11. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.					
12. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.					
13. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.					
14. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.					
15. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.					
16. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.					
17. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.					
18. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.					
19. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.					
20. Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.					
21. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.					

Aşağıda bulunan ifadeleri dikkatlice okuyarak katılım derecenizi ifadenin yanındaki boşluklara (X)şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
MetinOluşturma Aşamasında Karşılaşılan Sorunlar					
22. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.					
23. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.					
24. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.					
25. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.					
OKURYAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
26. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.					
27. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.					
28. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.					
29. Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.					
30. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.					
İLETİŞİM BOYUTUNDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR					
31. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenleriyle iletişim kuramıyor.					
32. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dil farklılığından dolayı kendini ifade etmekte güçlük çekiyor.					
33. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için çekingen durumdadır.					
34. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler okulun açıldığı ilk günlerde basit düzeydeki yönergeleri kavrayamıyor.					
35. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin söyledikleri anlaşılıyor.					

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Ölçek Kullanma İzni

Ynt: Ölçek Kullanma İzni

Meral GÖZÜKÜÇÜK <meral.yaprak@hotmail.com>

22.3.2017 (Çar) 16:15

Kime: alinail aslan <ses_0424@hotmail.com>;

Ali Nail ASLAN hocam,

Doktora tez çalışmam için hazırlamış olduğum "ANADİLİ TÜRKÇE OLMAYAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÖLÇEĞİ"ni kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar...





T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.7683793
Konu: Anket Çalışması İzin Onayı.

26.05.2017

İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 09.05.2017 tarih ve E.11159 sayılı yazınız.
b) Valilik makamından alınan 26.05.2017 tarih ve 68513552-100-E.7620769 sayılı onay.

Üniversitenizin, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi **Alinail ASLAN**'ın bilimsel çalışmalarda kullanmak üzere, "**Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine, İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**" konulu anket çalışmasını, İlimiz merkez ve bağlı köy ilkokulların 1. Sınıfını okutan öğretmenlere yönelik, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak anket çalışması sonunda hazırlanmış olduğu verileri basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile yapmasını uygun olduğu ile ilgili Valilik makamından alınan ilgi (b) izin onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yakup TURAN
Milli Eğitim Müdürü

Eki : İlgi (b) Onay.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0472) 280 94 37
Faks: (0472) 280 94 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7828-ce62-3bfa-8908-5a4c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.7620769
Konu: Anket Çalışması İzni

26/05/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
09.05.2017 tarih ve E.11159 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Alinail ASLAN'ın bilimsel çalışmalarda kullanmak üzere, **“Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine, İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”** konulu anket uygulamasını 2016-2017 eğitim öğretim yılında, İlimiz merkez ve bağlı köy ilkokulların 1. Sınıfını okutan öğretmenlere anket uygulaması ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Alinail ASLAN'ın bilimsel çalışmalarda kullanmak üzere, **“Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine, İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”** konulu anket uygulamasını, İlimiz merkez ve bağlı köy ilkokulların 1. Sınıfını okutan öğretmenlere yönelik, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak anket çalışması sonunda hazırlanmış olduğu verileri basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Yakup TURAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
26/05/2017

Ahmet İhsan ÇİĞİL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Kağızman Cad. Ağrı
<http://agri.meb.gov.tr>
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)
Tel : (0 472) 280 94 37
Faks: (0 472) 280 94 50 Atatürk Blv.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7732-af62-3e4f-a4f4-1ed0 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Alinail ASLAN
Doğum Yeri ve Tarihi	Taşlıçay/AĞRI- 05.04.1991
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi İlköğretim Bilim Dalı/Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Taşlıçay Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı, Erzurum Horasan Teknecik İlkokulu, Ağrı Ramiz Erdem İlkokulu
İletişim	
E-posta Adresi	ses_0424@hotmail.com
Yüksek Lisans Mezuniyet Tarihi	
08/10/2018	