

Öğretmen Görüşlerine Göre Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Difficulties Encountered in Sound-Based Primary Literacy Teaching According to Teachers' Views

Muhittin Sağır¹  Uğur Atik² 

¹ Temel Eğitim Bölüm, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, İstanbul, Türkiye, muhittin.sagirli@iuc.edu.tr,
muhittinsagirli@istanbul.edu.tr

² Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ugur.atk@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

14.01.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date)

06.10.2022

*Sorumlu Yazar

Dr. Öğretim Üyesi
Muhittin Sağır

İstanbul Üniversitesi –
Cerrahpaşa Hasan Âli Yücel
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Sınıf Eğitimi
Anabilim Dalı, Büyükçekmece
Yerleşkesi, Büyükçekmece /
İstanbul

Öz: Okuma ve yazma becerileri insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan okuma ve yazma becerilerinin öğretimi de önem arz etmektedir. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların tespit edilmesi; öğretmenlerin farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, sorunların giderilmesi ve gelecekte hazırlanacak öğretim programlarına yol göstermesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'na ilişkin sınıf öğretmenlerinin düşüncelerinin, değerlendirmelerinin ve bu yaklaşım ile yürütülen okuma-yazma faaliyetlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da devlet okullarında görev yapan en az bir defa Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile öğretim gerçekleştirmiş olan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öncelikli olarak Türkçe öğretim programında "Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı" ifadesinin kullanılmasının kavram karmaşasına sebep olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ses esaslı okuma yazma öğretimi ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretimine ilişkin, öğretmenlerin yarıya yakını olumlu yönde görüş bildirirken diğerleri bazı sınırlılıkların ve sorunların mevcut olduğunu ifade etmişlerdir. Aileden kaynaklı (metodolojik çatışma), öğrenciden kaynaklı (hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersizliği, devamsızlık), eğitim politikalarından kaynaklı (tüm öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması, erken yaşta okula başlamaları), fiziksel yetersizliklerden kaynaklı (sınıfların kalabalık olması, ekonomik imkansızlıkların olması, ders kitaplarının yetersiz olması) ve yöntemden kaynaklı (parçadan bütüne gidilmesi anlamayı zorlaştırması, zaman ve enerji kaybettirmesi, açık heceye ulaşma ve hece birleştirmede zorlukların yaşanması) sorunlar, en sık dile getirilenler arasında yer almıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda sorunların giderilmesine yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ses esaslı okuma yazma öğretimi, ilkökul, birinci sınıf, sorunlar, çözümler

Abstract: The aim of the study is to determine the thoughts and evaluations of the teachers regarding the Voice Based Literacy Teaching Approach and the difficulties they encountered in the literacy activities they carried out with this approach. The research was designed as a case study by adopting a qualitative research approach. The study group of the research consisted of 13 voluntary primary school teachers who work in public schools in Istanbul and have taught at least once with the Sound-Based Literacy Teaching Approach. Descriptive and content analyses were used to analyze the data obtained through the semi-structured interviews formed by researchers. It was determined that the use of the phrase "Sound-Based Literacy Teaching Approach" in the Turkish curriculum caused conceptual confusion. On the other hand, nearly half of the teachers expressed a positive opinion about the literacy teaching carried out with the said method, while the other half stated that there were some limitations and problems. Family origin (methodological conflict), student origin (insufficient readiness, absenteeism), education policies (not all students receiving pre-school education, starting school at an early age), physical opportunities (crowded classes, economic impossibilities, insufficient textbooks) and method (going from the part to the whole, difficulty to understand, losing time and energy, having difficulties in reaching open syllables and combining syllables) were among the most frequently mentioned. In line with the results of the research, some suggestions have been presented to solve the problems.

Keywords: Sound-based sentence method, elementary school, first grade, problems, solutions

Sağır, M. ve Atik, U. (2022). Öğretmen görüşlerine göre ses esaslı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 376-389. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1057284>

Giriş

Okuma ve yazma becerileri, bireylerin bağımsız hareket etme, seyahat etme ve iletişim kurma gibi insan yaşamındaki önemli eylemlerin gerçekleştirilmesine doğrudan etki eden temel becerilerdir. Bu sebeple okuma ve yazma becerilerinin edinilmesi büyük önem arz etmektedir. Harris ve Sipay (1990) okumayı, "yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması", Kavcar (1983), "bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" olarak

tanımlamaktadır. Yazma ise Akyol (2000) tarafından, 'düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun bir şekilde okunaklı olarak üretebilme' olarak tanımlamıştır. Okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ilkökul birinci sınıfta gerçekleştirilmektedir. Okuma-yazma öğretim sürecinde çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi, aile yapısı, gelişim özellikleri, öğretilen dilin yapısı, öğretim programı, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemi gibi pek çok etken yer almaktadır.

İlk okuma-yazma öğretiminde fonetik değerlerini öne alan yöntemler; alfabe yöntemi, ses yöntemi ve hece yöntemidir. Okuduğunu anlamaya yönelik yöntemler ise kelime yöntemi, cümle yöntemi, öykü yöntemi ve karma yöntemlerdir (Gray, 1975; akt. Çelenk, 2002). Türkiye’de Cumhuriyet tarihi boyunca ilk okuma-yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde sürekli tartışma konusu olan yöntem, Latin harflerinin kabulü ile de sürmüş nihayetinde 1936 programında cümle yöntemi benimsenmiştir. Cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi 1948 programında da yer almıştır. 1968 programında ise cümle yöntemi “Çözümleme Yöntemi” olarak yer almıştır. 1948 programına ek olarak büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi, harflerin şekilleri, yazılış yönleri, büyük ve küçük harflerin arasındaki ilişkilere de yer verilmiştir (Uçar, 2001). Uzun yıllar cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi anlayışı benimsendikten sonra 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) geçilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemine geçilmesiyle cümle yöntemi terk edilmiş, önce seslerin öğretimine daha sonra sırasıyla harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin öğretimine ulaşmayı hedefleyen birleşim yöntemi benimsenmiştir. 2005 yılında gerçekleştirilen bu değişimle yazma öğretiminde dik temel harfler yerine bitişik eğik yazı da kullanılmaya başlanmıştır. 10 yılı aşkın bir süre değişime uğramadan uygulamada kalan Türkçe dersi öğretim programında 2015 yılında 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere birtakım değişiklikler yapılsa da bu program kısa süre uygulamada kalmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere Türkçe dersi öğretim programında tekrardan önemli değişikliklere gidilmiştir. Alınan kararlara göre okuma yazma öğretim yöntemi olarak “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı” benimsenmiş; yazma öğretiminde tekrar dik temel harflerin de kullanılabilmesi ifade edilmiştir. 2018 programını, 2005 yılından itibaren kullanılmakta olan Ses Temelli Cümle Yönteminden ayıran en belirgin özellikler; kapalı hecelerden hemen sonra açık hecelerin öğretilmesi, öğretimi yapılmamış kelimelerin görselinin kullanılmaması ve bitişik dik temel harfler yerine dik temel harflerin kullanılmasıdır. Ayrıca 2005 yılında 5 tane olan öğrenme alanının 2018 programında 3 öğrenme alanı (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) başlığı altında birleştirilmesi ve harf gruplarının sayısı (5grup) ve sıralamasının değişmesi de yapılan önemli değişiklikler arasında yer almaktadır.

Etkili bir okuma-yazma ve Türkçe öğretimi gerçekleştirilmesi için Türkçe dersi öğretim programında yıllar içinde birçok değişiklik yapılsa da hem uluslararası sınavlarda alınan okuma becerilerine ilişkin puanlar hem de öğretmenlerin görüşleri Türkçe öğretiminde birtakım sorunların mevcut olduğunu göstermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde ilk okuma-yazma öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlar; öğrencilerin okuduklarını anlayamamaları (Yiğit, 2009; Bayat, 2014; Özcan ve Özcan 2016; Aydoğdu, 2017; Ekici Calın, 2019), devamsızlık (Babayiğit ve Erkuş, 2017), sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Babayiğit ve Erkuş 2017; Ekici Calın, 2019), çocukların erken yaşta okula başlaması (Erbasan ve Erbasan, 2019), ekonomik yetersizlikler (Özcan ve Özcan, 2016; Şahin ve Tuğrul, 2019), hazırbulunuşluk (Babayiğit ve Erkuş, 2017), okul öncesi eğitim almamış öğrenciler (Erkan ve Kırcı, 2010; eğitim programı ve ses temelli cümle yönteminden kaynaklı

[öğrencilerin vurgu ve tonlamaya uygun okuyamaması (Bayat ve Çelenk, 2015), heceleme, ses ekleme, ses ve heceyi eksik okuma, düzeltme ve tekrarlı okuma hataları (Akyol ve Temur, 2008), yanlış heceleme, hızlı okuyamama (Göçmen, 2012), açık heceye ulaşmadaki güçlükler (Duran ve Çoban, 2011)], sorunlar, veli/aileden kaynaklı sorunlar [aile ilgisi (Çelenk, 2003; Akyol, 2011; Göçer, 2016; Şahin ve Tuğrul, 2019; Başar ve Tanış Gürbüz, 2020), ailelerin eğitimsizliği (Özcan ve Özcan, 2016), metodolojik çatışma (Ekici Calın, 2019; Başar ve Tanış Gürbüz, 2020), ödev yaptır(a)mama (Şahin ve Tuğrul, 2019; Anras, 2020), ilk okuma yazma öğretim sürecine veli etkisi (Sağır, 2021) olarak belirlenmiştir.

İlk okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara ilişkin son 20 yıllık alanyazın incelendiğinde öğrenciden, aileden/veliden, öğretmenden ve öğretim yönteminden kaynaklı birçok güçlüğün mevcut olduğu görülmektedir. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunların tespit edilmesi, öğretmenlerin farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, sorunların giderilmesi ve gelecekte hazırlanacak öğretim programlarına yol göstermesi açısından önem taşımaktadır. İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminden kaynaklı sorunların, 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programında da görülüp görülmediğinin araştırılmasının gerekliliği, bu araştırmanın zeminini hazırlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımına ilişkin düşünce, değerlendirmeleri ve bu yaklaşım ile yürüttükleri okuma-yazma faaliyetlerinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesine yönelik olarak bu araştırmanın gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre belirlenecek olan sorunlara çözüm önerilerinin de geliştirilmesi hedeflenen bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğretim için öngörülen “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı” ile yürütülen okuma-yazma öğretimi düşünüldüğünde;

- 1- Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımını öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?
- 2- Öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretiminin uygulama aşamasında karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?
- 3- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen açık-kapalı hece öğretimi, öğretimi yapılmamış harflerin görsellerinin kullanılmaması ve harf gruplarının öğretim sırası hakkında öğretmenlerin bakış açıları nasıldır?
- 4- Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimine ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algıları nasıldır?
- 5- Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Yin’e (2014) göre durum çalışması, incelenen güncel bir duruma özgü olarak “Nasıl?” veya “Neden?” sorularına cevap arayan, araştırmacıya derinlemesine veri toplama imkânı sunan görgül bir araştırma türüdür. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin, Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile gerçekleştirdikleri okuma yazma öğretimine ilişkin düşünce ve

değerlendirmeleri, öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan ve Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile en az bir defa öğretim gerçekleştirmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, gönüllülük esasına göre belirlenen çalışma grubunda yer alan 13 sınıf öğretmeni ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 124) nitel araştırmalarda birden fazla örnekleme yönteminin bir arada kullanılabilceğini belirtmektedir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme birlikte kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretim programında yapılan değişiklik ile 2018 yılından itibaren öğretim programında yer alan ve uygulanan Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile en az bir defa okuma-yazma öğretimi yapmış veya yapmakta olan sınıf öğretmenleri ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri; mesleki deneyimleri 1-5 yıl (dört kişi), 6-10 yıl (beş kişi), 11-15 yıl (bir kişi), 16+ yıl (üç kişi); öğrenim durumları ön lisans (bir kişi), lisans (12 kişi); sınıf mevcutları 0-30 öğrenci (bir kişi), 30-35 öğrenci (üç kişi), 36-40 öğrenci (üç kişi), 41- 45 öğrenci (dört kişi), 46+ öğrenci (iki kişi); birinci sınıf öğretmenlik tecrübeleri 1-2 yıl (beş kişi), 3-4 yıl (beş kişi), 5-6 yıl (iki kişi), 7+yıl (bir kişi); Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile birinci sınıf öğretmenlik tecrübeleri 1 yıl (altı kişi), 2 yıl (dört kişi), 3 yıl (üç kişi) şeklinde dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; ilgili alan yazından yararlanılarak, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen ve okuma-yazma öğretimini alanından bir öğretim üyesinin görüşleri ile oluşturulmuş ve çalışma grubunda yer almayan ancak aynı ölçütleri taşıyan iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından gerekli görülen yerlerde düzenlenmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların demografik özelliklerine, ikinci kısımda ise öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile yürüttükleri öğretimde karşılaştıkları güçlükler ve bunlara ilişkin getirmiş oldukları çözümlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 13 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Uygulama esnasında araştırmacılar tarafından notlar tutulmuş, sınıf öğretmenlerinden izin alınarak yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her bir öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmeler ortalama 30- 40 dakika sürmüştür.

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın planlanma aşamasında, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna başvurularak gerekli etik kurul onayı; 17.03.2021 tarih, 58. oturum ve E-74555795-050.01.04-54305 belge sayı numarası ile alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan veriler kavramsallaştırılır ve mantıklı biçimde kavramlardan hareketle temalara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 239, 242). Bu bağlamda kayıt altına alınan veriler yazılı metne dönüştürülmüş ve araştırmacı notlarıyla birleştirilmiştir. Elde edilen veriler kavramsallaştırılarak ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarından hareketle temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar tablolar halinde özetlenmiş ve araştırma sorularına göre sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini etkili biçimde yansıtmak için sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sunulurken (Ö1, Ö2, Ö3...) kısaltmalar kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) nitel araştırmalar için önerdiği güvenilirlik formülünden faydalanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlilik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı). Araştırmacı notlarıyla birleştirilerek elektronik ortamda yazılı metne dönüştürülen görüşme kayıtlarından elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından kodlanarak tema ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmacıların görüş birliğinde ve görüş ayrılığında oldukları maddeler hesaplanarak araştırmanın güvenilirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilirlik hesaplama sonuçlarının 0,70 üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin ses esaslı okuma yazma öğretimi yaklaşımını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri (n=13)

		(f)
Olumlu/ Verimli Bulanlar (10)	Sesler kolay ve çabuk öğretilerek okumaya hızlı geçiliyor (Ö3, Ö6, Ö10, Ö12).	4
	Hece, kelime ve cümlelere kolaylıkla ulaşılabilir (Ö2, Ö5)	2
	Öğrencide dil gelişimi ile ilgili tüm öğrenme alanlarının gelişimini sağlıyor (Ö2)	1
	Öğrenciler hissederek harfleri keşfediyor (Ö1)	1
	Erken hece aşamasına geçilmesi öğrenciyi heveslendiriyor (Ö7)	1
	Kolay uygulanabilir buluyorum (Ö8)	1
Olumsuz/ Verimsiz Bulanlar (9)	Öğrenciler birleştirmeye çok yoğunlaştığı için anlamı kavrayamıyorlar (Ö5, Ö6, Ö9)	3
	Bazı sessiz harflerin (ör. b, c, d) çıkarılması zor oluyor. “ı” harfi öğretildiğinde de kafa karışıklığı oluyor (Ö6, Ö13)	2
	Cümle yöntemine göre daha geç okumaya ulaşıyor (Ö2)	1
	Hece öğretme aşaması zorlayıcı oluyor (Ö3)	1
	Sesleri birleştirme zorlukları öğrenmeyi yavaşlatıyor (Ö7)	1
	Bütünden parçaya giden öğretim yaklaşımlarını daha verimli buluyorum (Ö11)	1
Toplam		19

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'na İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

Araştırmanın, “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımını öğretmenler nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde ifade edilen birinci sorusuna ilişkin “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı”nı nasıl değerlendiriyorsunuz? Detaylı olarak örneklendirerek açıklayınız.” sorusu katılımcılara yöneltilerek görüşleri alınmış ve Tablo 1’deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1’de öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nı nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Elde edilen verilere göre katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı, Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nı olumlu değerlendirirken diğer yarısı olumsuz değerlendirmektedir. Öğretmenlerin, değerlendirme yaparken yaklaşımın olumlu ve olumsuz yanlarını birlikte ifade ettikleri de görülmektedir. Olumlu olarak değerlendirilen görüşler arasında, “Sesler kolay ve çabuk öğretilerek okumaya hızlı geçilmesi” sıklıkla ifade edilirken olumsuz olarak en sık ifade edilen görüş, “Öğrencilerin ses ve heceleri birleştirmeye çok yoğunlaştığı için anlamı kavrayamamaları” olmuştur. Buna ilişkin Ö6 ve Ö13 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Daha önce uygulanmış yaklaşımlara göre bu yaklaşımın heceleme yapma, sesleri birleştirme konusunda daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Harfler ses olarak öğretildiğinden çocuk d ve i seslerini birkaç denemeden sonra kolaylıkla di olarak okuyabiliyor ancak diğer yöntemlerde harf olarak gidildiğinden birleştirme esnasında dei diye okuyabiliyor. Ancak bu kolaylığın yanında dezavantajı da şu ki çocuk seslere ve onları birleştirme işlemine o kadar yoğunlaşıyor ki okuduğu metnin anlamına dikkat dahi edemiyor. Genel olarak çocuklarda okuduğunu anlamada ve anlatmada büyük eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Parçalara odaklanmaktan bütünü görmekte sorun yaşıyorlar.”

Ö13: “Faydalarının yanında eksileri ile de var olan bu sistem ile uygun çalışma şartları sağlandığında ve öğrenci gerekli desteği aldığında öğretimin iyi işlediğini

görebiliyoruz. Veli desteği ve fazlaca uyarılarla öğrencinin sesleri tanıyıp hece oluşturması ve kelimelere ulaşması sağlanabiliyor. Ancak bazı seslerde öğrenci için kafa karıştırıcı durumlar ortaya çıkıyor. Öğrenciye sesler hissettirilirken sessiz harflerin söyleminde, örneğin ‘b’ sesini çıkarırken, öğrenci yanında ‘ı’ sesini de var olarak hissediyor. Hece oluşturma aşamasında bu durum öğrenci için bir kafa karışıklığı oluşturuyor.”

Yukarıda da görüldüğü gibi Ö6 ve Ö13, açıklamalarında Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile gerçekleştirilen öğretime ilişkin olumlu ve olumsuz durumlara temas etmekte ve benzer şeylerin altını çizmektedirler. Ö6 uygulanmakta olan bu yöntemi çözümleme yöntemleri ile de mukayese ederek seslerin birleştirilmesi aşamasındaki avantajına vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Ö13 ile aynı soruna temas ederek öğrencilerin sesleri birleştirmeye çok fazla yoğunlaştıklarını bu sebeple de okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedir. Aynı zamanda her iki öğretmenin de görüşlerinden özellikle “b” ve “d” gibi yumuşak ve süresiz ünsüz harflerin öğretiminde birtakım sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu harflerin öğretimi yapılırken sonuna ünlü harf eklemeyen çıkarmanın zorluğu ve özellikle “ı” harfinin öğretiminden sonraki süreçte yaşanan kafa karışıklığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Tüm bunların yanı sıra Ö13, çocuğun yeterli desteği görmesinin sesleri birleştirerek hece ve kelimelere ulaşmasındaki önemine de dikkat çekmiştir.

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile Öğretimde Karşılaşılan Temel Sorunlar

Araştırmada, öğretmenlerin, okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları en önemli sorunların belirlenmesine yönelik hazırlanan ikinci araştırma sorusu “Öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nın uygulama aşamasında karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?” doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin ses esaslı okuma yazma öğretimi yaklaşımının uygulanma aşamasında karşılaştıkları temel sorunlar (n=13)

Alt Tema	Değerlendirmeler/Kodlar	(f)
Aileden/Veliden Kaynaklanan Sorunlar (10)	Ailenin ilgisiz olması (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13)	7
	Ailenin harfleri yanlış seslendirmesi (Ö3, Ö5, Ö11)	3
	Hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9)	4
	İsteksizlik (Ö3)	1
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar (8)	Çocukların sesleri doğru çıkarmaması (Ö5)	1
	Devamsızlık (Ö4)	1
	Dikkat dağınıklığı (Ö11)	1
Politikalardan Kaynaklanan Sorunlar (7)	Öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması (Ö2, Ö6, Ö13)	3
	Öğrencilerin erken yaşta okula başlaması (Ö2, Ö3, Ö9, Ö10)	4
	Sınıfların kalabalık olması (Ö1, Ö4, Ö9)	3
Fiziksel İmkânlardan Kaynaklanan Sorunlar (6)	Sınıf şartlarının yetersizliği (Akıllı tahta vs. olmaması) (Ö1)	1
	Ders kitaplarının yetersiz olması (Ö6)	1
	Ekonomik imkânların yetersiz oluşu (Ö8)	1
	Parçadan bütüne gidilmesi anlamayı zorlaştırıyor (Ö7)	1
Yöntemden Kaynaklanan Sorunlar (3)	Önce birleştirme sonra anlama için çaba sarf etme zorunluluğu zaman ve enerji kaybettirmesi (Ö7)	1
	Hece birleştirmede zorluk yaşanması (Ö12)	1
Toplam		34

Tablo 2’de, öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile öğretimde karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Ulaşılan verilere göre “Aileden/veliden kaynaklanan sorunlar” en sık ifade edilen sorun olurken benzer şekilde “politikalarından, öğrenciden, fiziksel imkânlardan ve yöntemden” kaynaklanan sorunlar da sıklıkla ifade edilmiştir. Buna ilişkin olarak Ö6, Ö7 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Okul öncesine giden öğrenciyle gitmeyen öğrenci arasında çok büyük fark olması. Öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmamaları. Ders kitaplarının yetersiz olması. Öğrencilerin ailelerinden yeterli desteği alamaması.”

Ö7: “Çocuklara sesi hissettirme aşamasında sorun yaşıyoruz. Özellikle çocuğa hissettirsek bile eve gittiğinde ailenin yanlış yönlendirmesiyle yanlış öğrenmeler gerçekleşiyor ve süreç uzuyor. Ayrıca parçadan bütüne gittiğimiz için okuma anlama noktasında da sorun yaşıyoruz. Öğrenci önce birleştirmek için uğraşılıyor daha sonra anlamak için ayrı uğraşılıyor. Bu da zaman ve enerji kaybettiriyor.”

Ö9: “Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliği. Mevcuda bağlı olarak bir derste her öğrenciyle aynı sürede ilgilenememek. Öğrencilerin olması gerekenden daha erken bir yaşta okula yazdırılmaları”.

Görüldüğü gibi öğretmenler açıklamalarında, konu ile ilgili pek çok soruna temas etmekte ve benzer şeylerin altını çizmektedir. Ö6’ya göre, yaşanan sorunların temelinde bütün öğrencilerin okulöncesi eğitim almamaları ve buna bağlı olarak hazırbulunuşluk düzeyleri arasında farkların oluşmasıdır. Benzer şekilde Ö9 da aynı sorunu işaret etmektedir. Bununla birlikte Ö9, çocukların okula başlama yaşından kaynaklı olarak da sıkıntılar yaşandığını dile getirmektedir. Heterojen özellikte dağılım gösteren bir sınıfta okuma-yazma faaliyetlerinin yürütülmesi öğretmenler açısından ciddi emek ve zaman gerekmektedir. Farklı hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler farklı öğrenme hızlarına da sahip olacaktır. Bu durum ise okuma-yazma öğretim sürecinde öğretmen için önemli bir güçlük oluşturmaktadır. Ö9, bu sorunların üzerine sınıf mevcutlarının

da kalabalık olması sebebiyle öğrencilerine bireysel olarak yeterince zaman ayıramadığını ifade ederek sorunu dile getirmektedir. Ayrıca Ö7, seslerin hissettirilmesi aşamasında hem kullanılan öğretim yönteminden hem de velilerden kaynaklanan birtakım sorunlara temas etmektedir. Sesi hissettirme aşamasında ailelerin, uygulamada olan yöntem dışına çıkarak kendilerince farklı teknikler ile çocuklarını yönlendirmeleri, öğretmen ile veli arasında metodolojik çatışmaya neden olmaktadır. Bu durumdan kaynaklı olarak Ö7, öğretim sürecinin uzayarak zaman kaybı oluşturduğunu ifade etmektedir. Ö7, ayrıca Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile birleşim yöntemi kullanılarak öğretim gerçekleştirildiği için ilerleyen süreçlerde okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşandığını dile getirmiştir.

Öğretim Programında Belirtilen Açık Heceye Ulaşma Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın “Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen açık-kapalı hece öğretimi, öğretimi yapılmamış harflerin görsellerinin kullanılmaması ve harf gruplarının öğretim sırası hakkında öğretmenlerin bakış açıları nasıldır?” şeklinde ifade edilen üçüncü sorusuna ilişkin bulgular öğretmen görüşleri olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nda 2005 programından farklı olarak kapalı hecelerden hemen sonra açık hecenin verilmesi istenmektedir (ör: al, la). Bu durumun olumlu ve olumsuz yanlarını detayları ile açıklayınız” sorusu sorularak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13/10), Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nda açık heceye ulaşmak için izlenen yolu olumsuz bulduklarını, kapalı hecelerden sonra hemen açık hecenin verildiğinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de açık heceye ulaşmadaki zorlukların bireysel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Konuya ilişkin olarak Ö5, Ö8 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5: “Çocuk al ardından la öğrendiğinde, bu hecelerin birleşiminden oluşan alla kelimesini kolaylıkla okuyabiliyor.

Ancak öğrenciler arasında bireysel farklılıklar mevcut ve kelimelerin uzunlukları da farklı dolayısıyla bunlara bağlı olarak herkesin heceleme yapma potansiyeli de farklılık gösteriyor. Kimi çocuk hemen algılayıp doğru heceleme yaparken kimi çocuk ise özellikle uzun kelimelerde önce kapalı sonra açık hece verilmesinden kaynaklanan sebeplerle yanlış heceleme yapıyor. Örneğin akıllı kelimesini, ak-ıl-lı diye okuyabiliyor.”

Ö8: *“Olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu çalışmanın hece okumalarında faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö11: *“Kapalı hecelerin kıvranılması daha kolay gelirken açık hecelerde zorlanma durumları artıyor. Bu durum da açık hecelerin yanlış okunmasına neden oluyor.”*

Öğretmenlerin açıklamalarından da anlaşılacağı üzere, bazı öğretmenler (Ö8), açık heceye ulaşmada izlenen tekniği olumlu bulurken bazı öğretmenler ise konuya ilişkin yaşanan zorlukları ifade ederek birtakım sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Ö11, bu zorluğa temas ederek açık hecelerin yanlış okunduğunu ve öğrencilerin zorluk yaşadığını belirtmiştir. Ö5 ise konu ile ilgili olarak bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir. Çocukların heceleri öğrendikten sonra ortaya çıkan zorluklarda bireysel farklılıkların temel etken olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, kapalı hecelerden hemen sonra açık hecelerin verilmesinin bazı öğrencilerde yanlış heceleme sebepli olduğunu dile getirmiştir.

Öğretim Programında Belirtilen Harf Gruplarının Öğretim Sırası Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu içerisinde öğretmenlere yöneltilen “Harf gruplarının öğretim sırası ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mıdır? Görüşlerinizi açıklayınız. Bir değişiklik öngörüyorsanız gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusuna ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13/9), öğretim programında belirtilen ses/harf gruplarının öğretim sırasında herhangi bir sorun görmediklerini ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, tespit ettikleri birkaç sorunu ve zorluğu belirtmişlerdir. Buna ilişkin Ö6, Ö7, Ö9 ve Ö13 görüşleri şöyledir:

Ö6: *“Ses gruplarında değişiklik yapılabilir. İlk önce bütün sesli harfler 1. grupta verilerek öğretilir. Daha sonra sessiz harfler kolaydan zora doğru sıralanarak gruplara ayrılır. Bazı sessiz harfler el hareketiyle birlikte öğretiliyor. Bunları kavramaları daha kolay oluyor. Çocuklar bu seslerle mantığını çözdükten sonra sonraki heceleri çıkarmakta zorlanmayabilirler.”*

Ö7: *“d ve b harfleri arasında sadece bir harfin olmasının sorun yaşattığını düşünüyorum. Birbirlerine çok benziyorlar öğrenciler çok zaman geçmeden b harfini öğrendiklerinde daha fazla karıştırıyorlar. Aynı zamanda ç ve ş ile ilgili de aynı şeyi düşünüyorum. Bunlarda da sesi hissettirme konusunda benzerlikler olunca çocukların bazılarında sorun yaşıyoruz.”*

Ö9: *“T sesi daha öne alınabilir. T sesinde çocukların daha kolay birleştirebildiğini hem kendi öğrencilerimde hem arkadaşlarının öğrencilerinde gözlemledim.”*

Ö13: *“E l a k i n grubunda bulunan K sesinin öğretiminin bir süre de olsa öğrencinin olumsuz bir bakış açısı oluşturmasına ve ses öğretimi hızının o ses için bir süre duraksamaya neden olduğunu düşünüyorum. K sesi ile oluşturulan açık heceleri okumakta zorlanan öğrenciler L sesi*

ya da N sesinde bu zorlanmayı yaşamamaktadırlar. Ses grupları tekrar gözden geçirilebilir.”

Yukarıda yer alan açıklamalarda görüldüğü gibi bazı öğretmenler, harf gruplarının öğretim sırasına yönelik olarak birtakım değişikliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö13, ilk grupta yer alan “l” ve “n” gibi yumuşak sürekli ünsüzlerle oluşturulan açık hecelerin okunmasında sorun yaşanmaz iken, “k” harfi gibi sert süresiz ünsüzlerle oluşturulan açık hecelerin okunmasında öğrencilerin zorluk yaşadığını, “k” harfinin ilk grupta yer almasının öğrenmeyi yavaşlattığını belirtmiştir. Benzer bir görüş olarak da Ö9, “t” harfinin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini dile getirerek ilk harf grubunda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ö7 ise çıkış yönleri ve seslendirmeleri benzerlik gösteren harflerin öğretiminin araya birer harf konularak neredeyse arka arkaya gelmesinden kaynaklı olarak zorluk yaşandığını bu durumun, harfin hissettirilmesi aşamasında harfler arasındaki yaşanan benzerlikten kaynaklı bazı öğrencilerin güçlük çekmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Ö6 ise, harflerin öğretiminde farklı bir yöntemin izlenmesini önermektedir. Sesli harflerin öğretiminin öncelikli olarak gerçekleştirilmesinin ardından sessiz harflerin öğretimine geçilmesinin daha etkili olabileceğini vurgulayıp, sessiz harflerin öğretiminde ise el hareketleri ile öğretilen harflere öncelik verilerek sesli harflerin ardından öğretilmesinin daha kolay kavramayı sağlayacağını önemle belirtmiştir.

Okuma-Yazma Öğretiminde Görsellerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu içerisinde öğretmenlere yöneltilen “Programda, öğretilmemiş kelimelerin yerine görsel kullanılmaması gerektiğini ifade edilmektedir. (ör. Ela (lale resmi) elle.) Görsellerin kullanıp kullanılmaması konudaki görüşlerinizi açıklayınız.” sorusuna ilişkin bulgulara ise aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13/11), okuma-yazma öğretim sürecinde öğretim programında belirtilenin aksi yönünde görsel kullanılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim programında belirtilen görsellerin kullanılmamasına yönelik yönergeye ilişkin olarak Ö1, Ö2, Ö3, Ö5 ve Ö6 görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö1: *“Görsel kullanmamızın amacı zaten henüz o kelimeyi öğretmemiş olmamızdır. Kelimeyi öğrettikten sonra görsele ihtiyacımız kalmayacaktır. Kelimeyi öğrenmemişsek görsellerle farklı cümleler kurabiliriz. Görsel kullanılmalıdır.”*

Ö2: *“Kesinlikle kullanılmalıdır. Görsellerin kullanılması hem öğrenilen cümlelerin anlamlı hale gelmesini sağlar, hem de çeşitlendirir.”*

Ö3: *“Ben her zaman görselle bağdaştırıyorum. Sınıfımda özellikle kavrama aşamasında seslerin başındayken öğrettiğim her isim ile ilgili bir görsel asıyorum. Asılan resimleri kendi arkadaşları gibi benimsiyorlar.”*

Ö5: *“Kullanılmasında bir sakınca görmüyorum. Çünkü diğer türlü öğrendiğimiz harflerle kelimeler ve cümleler oluşturmak hele ki yolun başındaysak, ilk grubu veriyorsak çok kısıtlı oluyor. Bu durumlarda kullanılan resimler kurtarıcı oluyor ve aynı zamanda çocuğun merak duygusunu da harekete geçiriyor. Çocuk görselini gördüğü şeyin kelime olarak nasıl yazıldığını merak edip araştırıyor. Bu ona hem*

araştırma yapma konusunda hem de ön öğrenme sağlamada kalavuzluk sağlıyor. Dolayısıyla metinlerde görsel kullanımının olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.”

Ö6: “Görsellerin kullanılmasını ben de doğru bulmuyorum. Başlarda cümle ya da metin öğrenmek zorunda değiller. Öğrenilen seslerden ne kadar çok tekrar yaparlarsa, faydası daha çok olur. Görseller çocukları ezbere yönlendiriyor.”

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun konunun farklı noktalarına vurgular yaparak ortak bir fikirde buluştukları görülmektedir. Ö1’in görsel kullanmanın gerekçesini, görseldeki kelimeyi öğretmemiş olmak olduğunu ifade etmesinden, öğretim programında ifade edilen yönergeyi çelişkili bulduğu anlaşılmaktadır. Ö2, cümleleri çeşitlendirdiği ve okumayı anlamlı kıldığı, Ö5, öğrencilerde öğrenme merakı oluşturduğu için okuma yazma öğretim sürecinde öğretimi yapılmamış kelimelerin görsellerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Ö3, öğrencilerin görsellerle bağ kurduklarını ve görselleri arkadaşları gibi gördüklerine dikkat çekmektedir. Görsel kullanılmaması gerektiğini ifade eden öğretmen görüşlerinden Ö6 ise görsellerin öğrencileri ezbere yönlendirdiği gerekçesiyle kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Öğretime İlişkin Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Araştırmanın “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’na ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algıları nasıldır?” şeklinde ifade edilen dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular öğretmen görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere, “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile ilgili seminer/hizmet içi eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitimi belirtiniz. Yöntem ile ilgili eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusu sorularak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin tamamı Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim/seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, görüşleri alınan 13 öğretmenden sekizi bu konuda eğitime ihtiyaç duymadıklarını, beşi ise konu ile ilgili bir eğitim alma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Ö5, Ö7, Ö10 ve Ö13 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5: “Hayır, bir eğitim almadım. Ancak tabii ki her öğretmen gibi eksik olduğum noktaları tamamlamak ve geliştirmek için eğitime ihtiyaç duyuyorum.”

Ö7: “Hayır almadım. Üniversitede aldığım eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Ö10: “Her ne kadar seminer verilirse verilsin sınıfın mevcudu, öğrencilerin bireysel yetenekleri gibi durumlar seminerlerde yapılan anlatımlara uygunluk göstermemektedir. Okullarda zümre toplantıları 1. Sınıflarda daha faydalı olmaktadır.”

Ö13: “Üniversite eğitimleri dışında bir seminer/hizmet içi eğitim almadım. Farklı illerde, farklı şartlarda ve farklı sınıf mevcutları ile kendi deneyimlerini edindim. Bu konuyla ilgili öğrencilerime daha fazla yararlı olabilmek adına da hizmet içi eğitim almak isterim.”

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun konu ile ilgili bir eğitim almaya dirençli oldukları görülmektedir. Eğitime ihtiyaç duymayan öğretmenlerden Ö7, lisans eğitiminin yeterli olması, diğer öğretmenler ise mesleki bilgilerinin yeterli olmasını gerekçe göstermişlerdir. Ö10 ise deneyimlerine dayanarak konu ile ilgili verilecek bir seminerden okul zümre toplantılarının daha verimli olduğunu düşündüğü için bir eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenler ise gerekçelerini eksik olduğu noktaları tamamlamak, geliştirmek (Ö5) ve öğrencilere daha fazla yararlı olmak (Ö13) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile Gerçekleştirilen Öğretimde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmanın “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile yürütülen okuma-yazma öğretimi düşünüldüğünde, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci sorusuna ilişkin bulgular öğretmen görüşleri olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere “Okuma yazma öğretimindeki sorunlara sizin çabalarınız haricinde tüm paydaşlar düşünüldüğünde çözüm için neler yapılabilir? Çözüm önerilerinizi ifade ediniz.” sorusu sorularak Tablo 3’teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3. Ses esaslı okuma yazma öğretimi yaklaşımı ile yürütülen öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri

Alt Tema	Değerlendirmeler/Kodlar	(f)
Devletten Beklentiler (20)	Fiziksel ve teknolojik imkânların artırılması (Ö1, Ö2, Ö8)	3
	Sınıf mevcutlarının azaltılması (Ö4, Ö8, Ö10)	3
	Ders kitaplarının niteliğinin artırılması (Ö2, Ö3, Ö4)	3
	Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zorunlu hale getirilmesi (Ö2, Ö9)	2
	Veli eğitimlerinin düzenlenmesi (Ö2, Ö13)	2
	İdareci baskısının kaldırılması (Ö9)	1
	Farklı yöntemlerle okuma yazma öğretiminin pilot okullarda denenmesi(Ö7)	1
	Okul öncesi eğitimde harf öğretiminin önlenmesi (Ö9)	1
	Öğretmen görüşleri alınarak yöntem değişikliğinin yapılması (Ö6)	1
	Devamsızlığın önüne geçilmesi için ek tedbirler alınması (Ö2)	1
	Okula başlama yaşının yükseltilmesi (Ö2)	1
	Ek kaynak ve okuma kitaplarının sağlanması (Ö1)	1
	Öğretmenden Beklentiler (3)	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitim düzenlenmesi (Ö11)
Okuduğunu ve dinlediğini anlama çalışmalarına ağırlık verilmesi (Ö5)		1
Veliden Beklentiler (2)	Öğretmen ile iş birliği yapılması (Ö11, Ö12)	2
Toplam		28

Tablo 3'te Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile yürütülen okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri yer almaktadır. Ortaya çıkan verilere göre yapılabilecek uygulamalara dair en sık ifade edilen öğretmen görüşleri sırasıyla “Devletten, Öğretim Programından, Veliden ve Öğretmen Beklentiler” şeklinde alt temalar altında toplanmıştır. Bu temalar altında da devletten “Fiziksel ve teknolojik imkânların artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının niteliğinin artırılması”, öğretim programından “Daha geniş zaman tanınması”, öğretmenlerden “okuduğunu anlama çalışmalarına ağırlık verilmesi” ve velilerden “Öğretmenle iş birliği yapılması”, öğretmenler tarafından en sık belirtilen görüşlerdir. Bu görüşlerden öğretmenlerin, ailelerin öğretim yöntemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarına gerekli ilgiyi göstermediklerini düşünerek, ailelerden derslere karşı ilgili olmalarını, farkındalık sağlamalarını ve bilinçlenmelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sorunların çözümüne ilişkin olarak devlet kanalıyla yapılması gereken çok uygulama olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerle ilişkin olarak Ö2, Ö7 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *Teknolojik imkânların artırılması sağlanabilir. Okul-aile arasında daha fazla iş birliği için eğitimler planlanabilir. Ders kitapları içerik olarak yeniden düzenlenip, daha kapsamlı ve yeterli hale getirilebilir. 1. sınıf müfredatı seyretilebilir. Devamsızlığın önüne geçilebilmesi için ek tedbirler alınabilir. Okula başlama yaşı ileri alınabilir. Anaokulu zorunlu hale gelebilir.*

Ö7: *“Okuma yazma öğretiminde cümle temelli yöntem ile ilgili pilot okullar belirlenip, uygulama yapıldıktan sonra karşılaştırmalar yapılabilir. Okuduğunu anlama noktasında şimdiki nesilde çok sorun yaşıyoruz. Bunun sebebi ses temelli öğretim olabilir. Bununla ilgili araştırmalar yapılabilir.”*

Ö9: *“Özellikle öğretmenlerin, idareciler tarafından uygulanan baskıya maruz kalmaları bile başlı başına bir sorun. Üzerinde baskı hisseden öğretmen mutsuz olduğu için başarıya daha uzak oluyor. Bu sürecin kesinkes birinci dönem sonunda bitirilecek bir şeymiş gibi olması üzerine MEB tarafından farklı uygulamalar geliştirilebilir. Anasınıfında harf öğretiliyor ve birçok çocuk anasınıfındayken okuma yazma öğrenmiş oluyor ki ben anasınıfında harf öğretimini yanlış buluyorum. Bunun önüne geçilebilir mi, bilmiyorum. Anasınıfına giden çocukların sayısı az ve gidenler kendini hemen belli ediyor. Hatta anasınıfı en kısa zamanda zorunlu olmalı.”*

Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi (Ö2) ve okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasının (Ö9) sık dile getirilen çözüm önerileri arasında yer aldığı görülmektedir. Ö9 bir başka soruna da dikkat çekerek öğretmenlerin okul idaresi tarafından baskılara maruz kaldığını ve bu soruna ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı uygulamalar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö7 ise okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşandığını dile getirmiş, birtakım sorunların nedeninin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretim yöntemi olabileceğini ifade etmiştir. Bu soruna çözüm önerisi olarak ise ülkemizde geçmiş yıllarda uygulanan çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretiminin yeniden pilot uygulanmasına geçilmesini, buna yönelik birtakım akademik

çalışmaların yürütülmesini ve mukayeseler yapılarak soruna çözüm üretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı”nı benimsendiğini ifade etmektedir. Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'nın birleşim yöntemlerine dayanan bir okuma-yazma öğretimi olduğu düşünüldüğünde, burada kavramsal bir hata yapıldığı düşünülmektedir. Okuma yazma öğretim yöntemleri tek başlarına bir yaklaşımı ifade edememektedirler. Yaklaşım, öğretim yöntemlerinden daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Yaklaşım, bir amacı gerçekleştirmek için işe koşulan yöntem ve tekniklerin tutarlı bir örüntüsü olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 1991). Yaklaşım kavramına yapılandırıcılık yaklaşımı örnek olarak gösterilebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, bir kavram karmaşası olduğu görülmektedir. Zira araştırma sorularımız içinde yer alamamakla birlikte görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin hemen hemen tamamı, öğretim için öngörülen yöntemin yaklaşım kavramı ile ifade edilmesini anlamlandıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu bakımdan öğretim programında yer alan yaklaşım ifadesinin düzeltilerek öğretim yönteminin ne olduğunun mutlaka belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile gerçekleştirdikleri okuma yazma öğretimine ilişkin değerlendirmelerinde, öğretmenlerin yarıya yakını olumlu yönde görüş bildirirken diğer yarıya bazı sınırlılıkların ve sorunların mevcut olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bu sınırlılık ve karşılaşılan sorunları değerlendirip detaylı olarak ifade etmeleri istendiğinde öğretmenler; aileden, öğrenciden, eğitim politikalarından, fiziksel imkânlardan ve yöntemden kaynaklanan birtakım sorunları dile getirmişlerdir.

Aileden kaynaklanan sorunlar arasında en sık ifade edilenler, ailenin ilgisiz olması ve yanlış harf öğretimi olmuştur. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Babayiğit ve Erkuş (2017) da aileden kaynaklanan en temel sorunun çocuklara harflerin adının öğretilmesi olduğunu tespit etmişlerdir. Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'nda seslerin hissettirilerek harflerle ilişkilendirilmesi esastır. Seslerin doğru çıkarılması yöntemin başarıya ulaşmasında önemli bir paya sahiptir. Ancak ailelerin doğrudan “a, be, ce” şeklinde harf öğretimi yapması öğretmen ile metodolojik çatışma yaşanmasına sebep olmaktadır. Öğretmen ve aile arasındaki çatışma öğrencide kafa karışıklığına sebep olmakta ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Babayiğit ve Erkuş (2017) dışında velilerin sebep olduğu metodolojik çatışma, alanyazında birçok araştırma (Anras, 2020; Başar ve Tanış Gürbüz, 2020; Bayat, 2014; Ekici Calın, 2019; Erbasan ve Erbasan, 2019; Sağır, 2021) tarafından ortaya konmuştur.

Öğretmenler öğrenciden kaynaklanan sorunları; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, isteksiz olmaları ve devamsızlık yapmaları olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Ekici Calın (2019), araştırmasında öğrencilerin okula ve derse karşı ilgisiz davrandığı ifade etmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2017) ise bazı öğrencilerin ilk defa okulda kalemi eline aldıklarını, konuşma becerilerinin dahi yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'nın da felsefe olarak dayandığı yapılandırmacılık kuramında bilgilerin ön öğrenmelerle ilişkilendirilerek işlenmesi esastır. Bu bağlamda ele alındığında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması ve ciddi farklar barındıracak biçimde heterojen dağılması öğretmenlerin zorluk yaşamasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecine yönelik çaba sarf ederken, hazırbulunuşluk düzeyi yetersiz olan öğrenciler için de ekstra zaman ayırması gerekmektedir. Bu durum başlı başına zorlu bir süreç olan okuma yazma öğretiminde öğretmenlere hem zaman ekonomikliği hem de iş yükünü arttırması bakımından önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Öğretmenler tarafından dile getirilen bir başka sorun kaynağı ise uygulanmakta olan eğitim politikaları olmuştur. Bu sorunlar, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması ve erken yaşta okula başlamaları şeklinde ifade edilmiştir. Temel sorun olarak öğretmenler, okul öncesi eğitim almış öğrenciler ile almamış olanlar arasında büyük farklılıklar olduğunu önemle belirtmektedirler. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Erbasan ve Erbasan (2019) ile Sağır ve Coşkun (2021) öğretmenlerin okuma yazma sürecinde “çocukların erken yaşta okula başlamalarından kaynaklı küçük kas gelişimindeki sorunlar, çocukların yeterli bilişsel ve fiziksel donanıma sahip olarak gelmemesinden kaynaklı sorunlar” yaşadıklarını belirlemişlerdir. 2012 yılında Türk eğitim sisteminde yapılan değişiklik ile öğrencilerin okula başlama yaşı erkene alınmıştır (66 aylık). 2019 yılında yapılan değişikliklerle birtakım iyileştirmeler olsa da sorun hala devam etmektedir. Bu durum bazı öğrencilerin sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim alanlarında yeterli olgunluğu yakalayamamış olmaları gibi birtakım sorunlara sebep olmaktadır. Sosyal duygusal gelişim olarak yeterli olgunluğu sağlayamayan çocuklar, ailelerinden ayrılmak istememekte ve okula uyum sağlama konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Fiziksel olarak erken yaşta okula başlayan çocukların ince motor becerilerinin beklenen düzeyde gelişmemesi sebebiyle çocuklar yazı yazarken zorlanmakta, çabuk yorulmakta ve nihayetinde yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin okula karşı da olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca sınıf içerisinde öğrenciler arasında bilişsel ve duyuşsal anlamda önemli seviye farklarının oluşması öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimi almadan gelen öğrencileri için ilk başta hem sosyal-duyuşsal hem de bilişsel gelişim farklılıklarını giderilmesi adına daha fazla emek sarf etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır.

Fiziksel imkânlardan kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerin en sık dile getirdikleri bir diğer sorun başlığı olarak öne çıkmaktadır. Bu sorunlar, sınıfların kalabalık olması, ekonomik imkânsızlıkların olması ve ders kitaplarının yetersiz olması şeklinde belirtilmiştir. Okuma yazma öğretiminde sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin iş yükünü önemli ölçüde arttırmakta, bu ise okuma yazma öğretim sürecine olumsuz yansımaktadır. Alanyazında araştırmanın bu sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar yer almaktadır. Babayigit ve Erkuş (2017) ile Ekici Calın (2019) araştırmalarında, sınıfların kalabalık olmasının, yürütülen eğitim faaliyetlerini güçleştirdiğini ve verimliliği azalttığını tespit etmişlerdir. Ekonomik imkânların kısıtlı olması da benzer şekilde okuma

yazma sürecine olumsuz yönde etki etmekte, imkânı olmayan öğrenciler gerekli ders araç-gereçlerini temin edememektedir. Şahin ve Tuğrul (2019) araştırmalarında okuma ve yazma materyali sık alınan çocukların okuma ve yazma başarısının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin bu imkânlardan eksik kalması da önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı'ndan kaynaklanan sorunlar ise parçadan bütüne gidilmesinin anlamayı zorlaştırması, önce birleştirme sonra anlama için çaba sarf etme zorunluluğunun zaman ve enerji kaybettirmesi ve hece birleştirmede zorlukların yaşanması olarak tespit edilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı, birleşim yöntemleri içerisinde yer almaktadır. 2005 yılından 2018 yılına kadar uygulanan Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) de birleşim yöntemleri arasında yer almaktadır. Ses Esaslı yaklaşım açık hecelere ulaşma ve görsel kullanımı konuları haricinde büyük ölçüde STCY ile benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan, benzer sorunların birleşim yöntemi kullanarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimlerinin ortak sorunu olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Göçmen'in (2012) araştırmasında katılımcı öğretmenlerin %31,4'ü, ses temelli cümle yöntemiyle öğretimde öğrencinin okuma çalışması yaparken kelimeleri hecelere ayırmada yanlış heceleme yaptığını, bununda okumaya geçtikten sonra ise hızlı okumasını engellediğini beyan etmişlerdir. Gülbaş'm (2008) çalışmasında da öğretmenlerin %44,2'si, ses temelli cümle yönteminde kelime ve hecelerden metin oluşturmanın zor olmadığını belirtmişlerdir (akt. Güneş, Uysal, Taç, 2016). Duran ve Çoban (2011), 123 sınıf öğretmeniyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %78,9'u, programda önerilen açık heceye ulaşmada sorun yaşadıklarını ve tekniğin yanlış olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple de öğrencilerin akıcı okumaya geçemediğini belirtmişlerdir. STCY ile yapılan okuma-yazma öğretimine ilişkin saptanan sorunların araştırmamız bulguları ile ulaşılan sorunlarla da örtüştüğü ve benzer sorunların Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile yapılan öğretimde de devam ettiği anlaşılmaktadır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 2005 programından farklı olarak kapalı hecelerden hemen sonra açık hecenin verilmesi istenmektedir. 2005 öğretim programında açık heceye ulaşırken “el”, “ele”, “e-le”, “le” sıralamasının izlenmesi gerektiği ifade edilirken 2018 programında “el”, “le” sıralamasının izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmamız bulguları ile öğretim programında yapılan bu değişiklik ile açık heceye ulaşmak için izlenen tekniği öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumsuz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, değişikliği olumsuz olarak değerlendirmelerinin nedenini, kapalı hecelerden hemen sonra açık hece verildiğinde öğrencilerin zorluk yaşamaları olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Anras (2020), Başar ve Tanış Gürbüz (2020) ve Ekici Calın (2019) öğretmen görüşlerine başvurdukları araştırmalarında, açık hece ve kapalı hece öğretiminde yaşanan güçlükleri Türkçe programından kaynaklanan sorunlar olarak belirlemişlerdir. Alan yazın derinlemesine incelendiğinde, bu sorunun yalnızca 2018 programı ile ortaya çıkmadığı 2005 yılında

gerçekleştirilen Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmaya başlanmasından bu yana süregeldiği anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin Duran ve Çoban (2011) araştırmasında, 2005 programında belirtilen şekliyle açık heceye ulaşma konusunda öğretmenlerin zorluk yaşadığını ve öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun programdaki sıralamayı izlemediğini saptamışlardır. Benzer şekilde Özcan ve Özcan (2016) da çalışmalarında öğrencilerin açık heceleri okumakta zorlandıklarını tespit etmişlerdir.

Açık heceye ulaşma konusunda izlenen teknik değiştirilmiş olsa da sorunların varlığını sürdürmeye devam ettirdiği araştırmamız sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen yöntemin gözden geçirilmesi doğru olacaktır. Ayrıca araştırma sürecinde öğretmenlere konu hakkında soru yöneltildiğinde öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun böyle bir değişiklikten haberdar olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yaklaşık üç eğitim-öğretim yılından fazla süredir uygulamada olan öğretim programındaki bu değişikliğin farkında olmadıklarını veya detaylı olarak inceleyip vakıf olmadıklarını düşündürmektedir. Öğretim programında yapılan değişikliklerin öğretmenlerce takip edilmemesi, iyi anlaşılabilmiş olması önemli bir sorundur. Öğretmenlerin konu hakkındaki bilgi eksikliklerinin de sorunların yaşanmasında etkisi olabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan, açık heceye ulaşma tekniğinin anlatımı, öğretim programında detaylı şekilde ve uygulama örnekleriyle zenginleştirilerek yer almalıdır. Bunun, özellikle öğretim programında yer alması ve öğretmenlere rehberlik etmesi bakımından oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretim programında belirtilen harf gruplarının öğretim sırası hakkında öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorun görmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler “b-d, ç-ş” gibi söylenişleri benzer harflerin öğretim sırasının birbirine yakın olmasının zorluk oluşturduğunu ve öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde ilk grupta yer alan “k” harfinin bazı öğrenciler için zorlayıcı olabileceği ve “t” harfinin ise daha kolay kavrandığı için ilk grupta yer alması gerektiğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Harflerin öğretim sırasına ilişkin olarak alan yazında yer alan bazı araştırmalarda (Başar ve Tanış Gürbüz, 2020; Ekici Calın, 2019 ve Özcan ve Özcan, 2016;) araştırmacılar benzer şekilde seslendirmeleri birbirine benzeyen “b-d, m-n” harflerin okurken sıklıkla karıştırıldığını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları ve alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında, seslendirmeleri birbirine yakın/benzer olan harflerin öğretimi önemli bir sorun oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında harf gruplarının öğretim sırasında “n-m, d-b, ç-ş” harfleri arsında sadece bir harf yer almaktadır. Bu durum göz önünde alındığında, bazı öğrencilerin harfleri karıştırması olağan bir durum olarak görülebilir. Bu sebeple, öğrencilerde harf karıştırmaya ve öz olarak öğrenmede güçlüğü, yol açan seslendirmesi birbirine yakın/benzer harflerin öğretim sırasının yeniden düşünülmesi ve bu doğrultuda harf gruplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda cümle türetebilmek için öğretimi yapılmamış kelimelerin görsellerinin kullanılması önemle belirtilmiş ve tavsiye edilerek, programın eklerinde uygulama örnekleriyle birlikte

yer almıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise tersine, öğretimi yapılmamış kelimelerin görsellerinin kullanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Gerçekleştirilen bu değişikliğe ilişkin olarak, çalışma grubu öğretmenlerin tamamına yakını programın aksine, öğretimi yapılmamış kelimelerin yerine görsellerin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmamız bulgularından, öğretim esnasında görsellerin kullanılmasının anlamayı güçlendirdiği, arttırdığı ve öğretilmiş kelimelerle birlikte cümle türetmede genişlik ve kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda cümle içerisinde kullanılan öğretimi yapılmamış kelimelerle ilgili görsellerin öğrencilerin ilgisini çektiği, merak duygusu uyandırdığı, bazı öğrencilerin görselde yer alan kelimedeki harflerin nasıl yazıldığını kendiliğinden araştırdığı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretimi yapılmamış kelimelerle ilgili görsel kullanımının hem öğrencilerin merak ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi hem de cümle türetmeye yardımcı olması bakımında kolaylık sağladığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programında konu ile ilgili yer alan esasların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile ilgili, katılımcı öğretmenlerin tamamı herhangi bir hizmet içi eğitim/seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yarısından fazlası, lisans eğitimlerinin ve öğretmenlik meslek bilgilerinin yeterli olduğunu gerekçe göstererek konuyla ilgili bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda eğitime ihtiyaç duymayan öğretmenler arasında MEB tarafından verilen eğitimlerin uygulamaya dönük olmadığını, birtakım sınıf gerçekleriyle uyuşmadığı yönünde görüş bildirenler de bulunmaktadır. Konuyla ilgili eğitim almak isteyen öğretmenler ise, eksikliklerinin farkına vararak kendilerini geliştirmek ve farklı yapılabilecek uygulamaları görmek için eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin önemli kısmının konu hakkında kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ekici Calın (2019) araştırmalarında, ilk okuma-yazma ile ilgili olarak, öğretmenlerin meslek bilgisi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Bunların aksine Erbasan ve Erbasan (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin büyük bir kısmının üniversite sırasında aldıkları eğitimin, okuma yazma öğretimi için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmada yeterli olmadığı kanaatinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin karşılaştığı sorunların çözümü için devletten, öğretim programından ve velilerden beklentiler içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından devletten fiziksel ve teknolojik imkânların artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının niteliğinin artırılması, okul öncesi eğitimin zorunlu kılınması, okula başlama yaşının yükseltilmesi, veli eğitimlerinin düzenlenmesi ve velilerden öğretmenle iş birliği yapılması öğretmenler tarafından en sık telaffuz edilen çözüm önerileri olmuştur. Araştırmanın bu sonuçları, Adıgüzel ve Karacabey (2010), Babayigit ve Erkuş (2017), Özcan ve Özcan (2016)'ın gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretim programında yöntem isminin belirtilmemesi ve “yaklaşım” ifadesinin kullanılmasından kaynaklı kavram karmaşasının giderilmesi gerekmektedir.
- Ailelerle yaşanan metodolojik çatışmanın önüne geçilmesi için öğretim yılı başında uygulama örnekleriyle zenginleştirilmiş veli eğitimleri gerçekleştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim çocuğun bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağlayarak ilkokula daha hazır biçimde gelmesini sağlamaktadır. Bu bakımdan her öğrencinin bu eğitimi alabilmesi için zorunlu eğitime dâhil edilmesi gerekmektedir.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması okuma-yazma sürecini olumsuz etkileyen önemli sorunlardan bir tanesidir. Bu sebeple sınıf mevcutlarının 30 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- Okula erken yaşta başlayan öğrenciler akranlarıyla mukayesede edildiğinde çeşitli dezavantajlı durumlarla karşılaşmakta ve öğretmenlerin iş yükü artmaktadır. Bu durumların önüne geçmek adına okula başlama yaşının en erken 72 aya çekilmesi gerekmektedir.
- Maddi kaynaklı nedenlerden dolayı her öğrencinin yardımcı kaynak alma imkânı bulunmamaktadır. Öğrencilerin daha zengin içeriklerle karşılaşması için Türkçe ilk okuma yazma kitaplarının içeriği zenginleştirilerek niteliği artırılmalıdır.
- Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı ile öğretimde açık heceye ulaşma önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bu konuyla ilgili teknik 2005 öğretim programındaki teknikle birlikte tekrar değerlendirilmelidir.
- Seslendirmesi birbirine benzeyen “b-d, m-n, s-ç” gibi harflerin karıştırılmasının önüne geçmek için bu harfler arasında daha uzun zaman aralığı olacak şekilde gruplarda yeniden düzenleme yapılmalıdır.
- Okuma-yazma öğretim sürecinde öğretimi yapılmamış kelimelerin görsellerinin kullanılması çocuklarda merak uyandırmakta, öğretmenlere anlamlı cümleler türetme konusunda yardımcı olmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak öğretim programının ilgili kısımları yeniden düzenlenmelidir.
- Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımı’nda en önemli sorunlardan birisi de okuduğunu anlama noktasında yaşanmaktadır. Bu sorunun çözümü için öğretmenlere kılavuzluk edecek yöntem ve stratejilere öğretim programında yer verilmelidir. Veyahut bu durum birleşim yöntemlerinin ortak sorunu olduğu için izlenilen yöntemden vazgeçilerek çözümlene yöntemleri ile okuma-yazma öğretimi benimsenmelidir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim programında yapılan değişikliklerden haberdar olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlığının artırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bunun için eğitim-öğretim başı ve sonunda yer alan seminer süreçlerinin etkin şekilde kullanılması sağlanabilir.
- Okuma-yazma eğitiminin niteliğinin artırılmasına ve okuduğunun anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın planlanması, müdahale programının yürütülmesi ve analiz işlemlerini gerçekleştirmiştir. Her iki yazar giriş, bulgular ve tartışma bölümlerinin yazılmasına katkı sağlamıştır. Yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunda (Protokol No. E-74555795-050.01.04-54305) 17.03.2021 tarihli 2021/58 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A., ve Karacabey, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education sciences*, 5 (3), 1382-1394.
- Akar, H. (2019). Durum Çalışması. Ersoy, A. ve Saban, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, (s.140). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anras, B. (2020). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51-67. <https://doi.org/10.35233/oyea.712690>
- Aydoğdu, E. (2017). Evdeki okuma-yazma çevresinin, okuduğunu anlama becerisi gelişimi üzerindeki rolü: bir aracılık modeli [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Koç Üniversitesi.
- Babayiğit, Ö., ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Başar, M., ve Tanış-Gürbüz, H. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.666563>
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayat, S., ve Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28, 2015.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2) 40-47.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 36(1-2), 75-80.
- Duran, E., ve Çoban, O. (2016). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-2.
- Ekici Calın, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Erbasan, Ö., ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçmen, Ş. (2012). Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemler [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Güneş, F., Uysal, H., ve Taç, İ. (2016). İlkokuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-33.
- Gwet, K. L. (2008). Computing inter-rater reliability and its variance in the presence of high agreement. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 61(1), 29-48. <https://doi.org/10.1348/000711006X126600>
- Gwet, K. L. (2016). Testing the difference of correlated agreement coefficients for statistical significance. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 609-637. <https://doi.org/10.1177%2F0013164415596420>
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability: A guide to developmental ve remedial methods. (9th Edition). London: Longman.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(16), 113-123.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan, A.F., ve Özcan, A. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. doi: 10.17336/igusbd.61470
- Sağırılı, M. (2021). İlk okuma yazma öğretim sürecine veli etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 385-414, doi:10.23863/kalem.2021.185
- Sağırılı, M., ve Coşkun, L. (2021). Öğrencilerin okul olgunluklarının okuma yazma sürecine etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4072-4103. <https://doi.org/10.26466/opus.913538>
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayınları.
- Sönmez, V. (1991). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara. Adım Yayıncılık.
- Şahin, S., ve Tuğrul, B. (2019). İlköğretim Birinci Sınıfta Okuma ve Yazma Eğitimine Ailenin Katkı Düzeyinin Belirlenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 45-61.
- Uçar, K.Ö.D. (2001). Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zoski, K., ve Jurs, S. (1993). Using multiple regression to determine the number of factors to retain in factor analysis. *Multiple Linear Regression Viewpoint*, 20(1), 5-9.
- Zoski, K., ve Jurs, S. (1996). An objective counterpart to the visual scree test for factor analysis: The standard error scree. *Educational and Psychological Measurement*, 56(3),443-451. <https://doi.org/10.1177/0013164496056003006>

Extended Summary

Introduction

In the literacy teaching process, there are many factors such as the child's readiness level, family structure, developmental characteristics, the structure of the language taught, the curriculum, teaching materials and teaching method. In the historical process of literacy education in Turkey, decoding methods have been used from the establishment of the republic until 2005, and defragmentation methods since 2005. With the change made in 2018, "Sound-Based Literacy Teaching Approach" was adopted instead of the "Sound-Based Sentence Method", which has been used since 2005 in literacy teaching. The fact that open syllables should be taught immediately after closed syllables, visuals should not be used instead of untaught words, and the use of vertical basic letters are seen as the most distinctive features of the 2018 program from the Sound-Based Sentence Method. In addition, five learning areas in 2005 were combined under the title of three learning areas (listening/watching, speaking, reading/writing) in the 2018 program, and the number of letter groups (five) and their order were changed.

Problems faced by teachers in literacy teaching should be identified to improve teachers' awareness, eliminate problems and guide the curriculum to be prepared. The necessity of investigating whether the problems arising from the sound-based sentence method in primary literacy teaching are also seen in the current Turkish lesson curriculum has prepared the ground for this research. The answers to the following questions were sought:

- 1- What are the teachers' opinions on Sound-Based Literacy Teaching?
- 2- What are the main problems that teachers encounter during the implementation phase of Sound-Based Literacy Teaching?
- 3- What are the teachers' perspectives on open-closed syllable teaching, not using the visuals of untaught letters, and the order of letter groups in the 2018 Turkish Lesson Curriculum?
- 4- What are the self-efficacy perceptions of teachers regarding Sound-Based Literacy Teaching?
- 5- What are the solutions developed by the teachers to the problems they encounter in literacy teaching?

Method

The research was designed as a case study by adopting a qualitative research approach. The research aims to determine the thoughts and evaluations of the classroom teachers on the literacy teaching they carried out with the Sound-Based Literacy Teaching Approach, the problems they encountered and the solution proposals. The study group of the research consisted of 13 voluntary primary school teachers who worked in public schools in Istanbul and have taught at least once with the Sound-Based Literacy Teaching Approach. Criterion and easily accessible case sampling methods out of purposive sampling methods were used together in the determination of the participants. A semi-structured interview form created by the researchers was used to collect the data. Descriptive and content analyses were used in the analysis of the data.

Findings, Discussion and Results

Nearly half of the teachers expressed a positive opinion about the approach, while the other half stated some limitations and problems. Teachers expressed some problems arising from the students' families, students, education policies, physical facilities and methods when they were asked to describe the problems in detail.

Among the problems arising from the family, the most frequently expressed ones were the indifference of the family and the teaching letter wrong. The problems arising from the students were the insufficient level of readiness of the students, their unwillingness and absenteeism. Students not receiving pre-school education and starting school at an early age were among the problems arising from education policies implemented. Teachers emphasized that there was a great difference between students who had received pre-school education and those who had not, and that this is one of the main problems. Problems arising from physical facilities (crowded classrooms, economic impossibilities and insufficient textbooks) stand out as another topic most frequently mentioned. The crowded classrooms significantly increase the workload of teachers which negatively affects the literacy teaching process. The limited economic opportunities also have a negative effect as some students cannot obtain the necessary materials.

Problems arising from Sound-Based Literacy teaching have been identified as the difficulty of understanding caused by going from the part to the whole, the waste of time and energy while first combining and then making an effort for perception and difficulties in the combination of syllabus. It has been stated in the field studies that during the teaching carried out with the Sound-Based Sentence Method, applied between 2005 and 2017, students misspelled the words while reading the words (Göçmen, 2012), 78.9% of the teachers had problems with reaching the open syllable recommended in the program (Duran & Çoban, 2011). These results coincide with the problems reached at the end of our research and it is understood that similar problems continue in teaching with Sound-Based Literacy Teaching. It is concluded that the majority of the teachers founded the technique to reach open syllables in Sound-Based Literacy Teaching as negative. The students had difficulties when the open syllable was given immediately after the closed syllables. The majority of the teachers did not see any problems with the order of the letter groups in the curriculum. However, some teachers stated that the closeness of the letters with similar pronunciations such as "b-d, ç-ş" caused confusion. In the 2018 Turkish Curriculum, there is only one letter between the letters "n-m, d-b, ç-ş". For this reason, the teaching order of letters that are similar should be reconsidered and the letter groups should be rearranged accordingly.

The use of visuals strengthens understanding and provides convenience in generating sentences with the words that have been taught. All of the participated teachers stated that they did not receive any in-service training/seminar regarding Sound-Based Literacy Teaching. However, more than half of the teachers stated that they did not need training on the subject, citing that their undergraduate education and teaching profession knowledge were sufficient. The majority of the teachers saw themselves as competent in the subject.

Author Contribution Rate

The first author carried out the planning of the study, the execution of the intervention program, and the analysis. Both authors contributed to the writing of the introduction, findings, and discussion sections. The authors have read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Istanbul University (Ethics Committee's Decision Date: 17.03.2021, Ethics Committee Approval Issue Numbers: E-74555795-050.01.04-54305).

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.