



## Okuma Yazma Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özelliklerinin ve Süreçte Yaşadıkları Zorlukların Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Yakup Balantekin <sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmada okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem uygulanmış olup veriler anket ve görüşme aracılığıyla Bursa merkezde çalışan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Anketi toplam 1068 öğretmen tamamlamış ve 48 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin hece oluşturma döneminde daha çok zorlandığı; öğrencilerin büyük bir kısmının ikinci sınıfta okuma yazma becerisini kazandıkları ve bir kısmının ilkokulda bu beceriyi kazanmadığı; öğrencilerin çok azının okul öncesi eğitim aldığı ve yaşlarının akranlarına göre daha küçük olduğu; genelde velilerin öğrencilere destek olmadığı; öğrencilerin bazı sesleri öğrenmede zorlandığı ve bazı sesleri karıştırdıkları; daha çok açık hecede, sessiz harflerin yan yana geldiği kelimelerde ve cümle kurallarını uygulamada zorlandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilere destekleme kursları mahiyetinde eğitim verilerek okuma yazma becerisini kazanmalarının sağlanması, teknoloji destekli materyallerin öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulması önerilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okuma  
Yazma  
Hazırbulunmuşluk  
Okuma yazma zorlukları  
Öğrenci özellikleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.09.2018  
Kabul Tarihi: 28.08.2019  
Elektronik Yayın Tarihi: 15.01.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8162

### Giriş

Bir toplumun gelişmesi ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış ve kendini yetiştirmiş insan gücüne sahip olmasına bağlıdır. Belirtilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi örgün eğitim kurumları ve bu kurumlarda yürütülen eğitim programları ile mümkün olmaktadır. Eğitim programları ile öğrencilere kazandırılacak davranış standartları, öğretilecek bilgi, beceri ve tutumlar, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme süreçleri belirlenmektedir (Gültekin, 2013). Okullarda yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin okuma yazma becerisine dayalı olmasından ötürü (Demir ve Ersöz, 2016) bu becerinin kazandırılmasının eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturduğu söylenebilir (Şahin, 2010).

Yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlanan okuma, yazma kavramıyla ilişkilidir (Condon ve Hovda, 1984; Çaycı ve Demir, 2006). Bu ilişki birbirlerini destekleyici ve etkileşimli bir biçimdedir (Defort, 1981). Bu bağlamda okuma yazma becerisi alfabedeki sesleri çıkartma, harfleri ve harflerin birbirleriyle olan ilişkilerini tanıyıp seslendirme ve yazma ile nihayetinde

<sup>1</sup> Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [yakupbalan@gmail.com](mailto:yakupbalan@gmail.com)

metnin içeriğini kavrama olarak tanımlanabilir (Özcan ve Özcan, 2014). Bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin temeli olan okuma yazma becerisi bireylerin yaşamlarını etkileyen ve çevrelerine uyum sağlamaları hususunda son derece önemli bir yere sahip olan temel becerilerden biridir (Akyol ve Kayabaşı, 2018).

Eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biri ilk okuma yazma öğretimidir. Okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenci başarılı olamazsa eğitim-öğretim hayatı boyunca ve yaşamın diğer alanlarında da sorun yaşayacaktır (Başar, 2013; Ertürk, 2017). İlkokulların birinci sınıfında başlayan ilk okuma yazma öğretiminin amacı öğrencilere, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya yönelik becerileri, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak kazandırmaktır (MEB, 2019; Yangın, 2007). Çünkü okuma yazmayı öğrenme öğrencinin özellikleriyle doğrudan ve güçlü bir ilişki içindedir (Jones ve Reutzell, 2015). Irvin ve Angelis (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda iyi planlanmış bir sınıf ve öğrencilerin ilgilerini çeken materyallerin öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve düşünme yeteneklerini güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her bir öğrencinin öğrenme biçimi farklı olduğundan öğrencilerin hızlı ve tam öğrenmelerine katkı sağlayan materyaller kullanılmalıdır. Araştırma sonuçları öğrenme sürecinde öğretmenlerin çeşitli materyalleri kullanmalarının öğrencilerin başarılarını artırdığını göstermektedir (Garg ve Karush, 2014). Çocukların öğrenme biçimleri yetişkinlerden farklıdır. Öğretmenlerin bunun farkında olması öğrenme-öğretme sürecini geliştirecektir (Krisell ve Counsell, 2017). Okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin uyguladığı yol ve yöntemlerin anlaşılır ve öğrenciye göre olması öğrencilerin derslere ve okuma yazmaya yönelik motivasyonlarını etkileyecektir (Bunn, 2013). Okuma yazma eğitiminin nitelikli bir biçimde yürütülmesi öğretmenler ve öğretmen yetiştiricileri için kritik bir eğitim yükümlülüğüdür (Brooks, 2007). Bu bakımdan Craig de (2003) öğretmenlerin öğretimi farklılaştıran bir yaklaşımı benimsemesini ve öğrencilerin fonolojik farkındalık ile yazım konusunda yeterlik seviyelerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasını önermektedir.

Evrensel bir beceri olan okuma yazma becerisi (Gray, 1969) ile ilgili ilk hazırlıklar okul öncesi döneminde yaşamın akışında kendiliğinden gelişmekte, konu ile ilgili çocukların ilk deneyimleri ev ve yakın çevrede kurdukları iletişim ile başlamaktadır (Turner, 2018; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Hatta çocukların okuma yazmaya ait beceri gelişiminin, bebeklik dönemlerine kadar uzandığı söylenebilir (Uyanık ve Kandır, 2010). Okuma yazma becerisi ile ilgili bazı çocuklar ailelerinden ve yakın çevrelerinden yeterli desteği alırken, bu desteği alamayan diğer çocuklar dilin yazılı şeklini ve sembollerden oluştuğunu farketmeden okula başlamaktadırlar (Çelenk, 2008). Bu durum okuma yazmayı öğrenmeye hazır oluş bakımından sınıfta yer alan öğrenciler arasında farklılıklara neden olmaktadır. Öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerini istenen nitelikte kazanabilmelerinde, öğrenmeye hazır olup olmadıklarının önemi büyüktür (Yangın, 2007). Öğrenciler okula başladığında okuma yazma becerisi için gerekli ön koşulları edinememiş ise bu alanda güçlükler yaşamaya başlayacaklardır (Duran ve Sezgin, 2012).

Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008). Okuma yazma becerisini yeterli düzeyde kazanamayan öğrencilerin diğer ders ve alanlarda da zorluklar yaşamaları kaçınılmazdır (Akar, 2008). Ayrıca bu öğrenciler akranlarının yükselen eğitim standartlarına ulaşmakta sorun yaşayabilirler (Heath ve Hogben, 2004). Okuldaki başarının bir ölçütü olarak da kabul edilen okuma becerisi (Akar, 2008) gelişmemiş öğrenciler okuma sırasında çok sayıda okuma hatası yapmakta öğrencilerin dikkati doğru okumaya yönelmekte bu da okunan metnin anlaşılmasını engellemektedir. Okuma sırasında öğrencinin akıcı okuması gördüğü simgeleri zihninde anlamlandırabilmesine, bu da ancak bu simgeleri önceden tanımasına bağlıdır (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010; Çaycı ve Demir, 2006). Bu durumdaki öğrenciler genelde kelime tanıma problemi yaşamaktadır (Yılmaz, 2008). Araştırmalar öğrencilerin fonetik farkındalık, kelimeleri tanıma ve çözümleme becerilerinin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum tanınmış kelimeleri bağlam içinde okumalarını sağlayarak metnin anlaşılmasını destekleyecektir (Martin, Martin ve Carvalho, 2008).

Demir ve Ersöz (2016) okuma yazma öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları zorlukları incelemiş ve bu zorlukların nedenlerini öğrenciden, velilerden, öğretmenden, programdan ve okuldan kaynaklanan zorluklar şeklinde sınıflandırmıştır. Öğrencilerden kaynaklanan zorluklar, öğrencilerdeki algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişimin yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin problemleri, öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması, öğrencilerdeki öz-bakım becerilerinin yetersizliği; velilerden kaynaklanan zorluklar, çocuklarının okumaya geçme konusunda aceleci davranmaları, çocuklarının gelişim düzeyini anlayamamaları; çocuklarına ses yerine harf öğretmeleri; öğretmenden kaynaklanan zorluklar, öğretmenler arasında zümre anlayışı olmayışı, sınıflar arası düzey farklılığı, öğretmenlerin okuma yazmaya geçmede acele etmesi; programdan kaynaklanan zorluklar, uyum döneminin uzun olması, küçük yaşta çocukların okula kabul edilmesi ve okuldan kaynaklanan zorluklar ise eğitsel materyal, oyun alanı vs. eksikliklerinin olması, sıra, tahta, lavaboların çocuklara göre olmaması, kalabalık sınıflar ve derslik yetersizlikleri olarak tespit edilmiştir. Sidekli ve Yangın (2005) öğrencilerin okuma yazma becerisini edinmede ailevi nedenler, evde uygun okuryazarlık materyallerinin yetersizliği, öğrencinin motivasyon eksikliği ve bilişsel zayıflık gibi nedenlerden dolayı zorluk yaşadıklarını belirlemiştir. Akyol ve Yıldız (2010) tarafından okuma yazma zorluğu yaşayan bir öğrenciye yönelik yürütülen araştırmada, öğrencinin yazma becerisi bağlamında hatırlayamama, karıştırma ve atlama hataları yaptığı tespit edilmiştir. Hatırlamakta zorlandığı harflerle ilgili oyun hamurlarından harf yapımı, kartondan harf kesimi, tahtaya veya büyük kartonlara harf yazımı gibi kinestetik ve dokunsal etkinlikler yaparak etkili sonuçlar alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde kazanımların bir hiyerarşi içinde düzenlendiği ve okuma yazmayı öğrenme sürecinin ilkökul birinci sınıfta tamamlanmış olması istenmektedir. Diğer sınıflarda ise öğrencilerin okuma yazma becerisinin geliştirilmesi ve kendine has yazı alışkanlığı kazanması önerilmektedir. Bu kapsamda okuma yazma becerisini birinci sınıfta kazanamamış üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) uygulanmaktadır. Matematik ve Türkçe derslerinden oluşan bu programın Türkçe dersi kazanımları ve öğrenciler için hazırlanan etkinlik kitabı doğrultusunda okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmektedir. İYEP okuma yazma becerisini ilkökul birinci sınıfta edinmeyen öğrencilerin varlığını doğrulamaktadır. Bu durum ve bakanlığın Türkçe dersi kazanımlarını bir hiyerarşi içinde düzenlemesi birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin okuma yazma becerisini ilkökul birinci sınıfta öğrenmesinin özellikle üst sınıflardaki Türkçe dersi için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmada okuma yazma becerisini edinmeyen öğrencilerin süreçte yaşadıkları zorluklar geniş bir araştırma grubu ile ortaya konmuştur. Mevcut araştırma sonuçları öğrencilerin okuma yazmayı ilkökul birinci sınıfta öğrenebilmesi için katkı sağlayacaktır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinin hangi aşamalarında zorluklar yaşadıklarını bilmesi öğrencilerin birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmesini destekleyerek bakanlığın hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır.

Dünyada meydana gelen hızlı değişim, bireylerin yaşamını etkilemekte, bireylerin bu değişime ayak uydurabilmesi eğitim-öğretim ile mümkün olmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanması eğitim-öğretim sürecinde karşılaşacağı akademik görevleri yerine getirmede ön koşul niteliğindedir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmada karşılaşılacakları zorluklar öğrencinin ileriki sınıflarda ve diğer derslerdeki başarısını dolayısıyla tüm yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir (Tahiroğlu ve Aktepe, 2016). Bu nedenle okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrenciler önemsenmelidir. Bu çalışma ile bahsi geçen öğrencilerin özellikleri ile okuma yazmayı öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukların karma yöntem aracılığıyla ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrencilerin özelliklerinin, bu süreçte hangi aşamada daha çok zorluk yaşadıklarının, hangi sesleri öğrenmede, hangi sesleri bir araya getirmede ve yazma becerisinde yaşadıkları zorlukların öğretmenler tarafından önceden bilinmesi gerekli önlemlerin geç kalmadan alınmasını sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin eğitim-öğretim ortamından daha fazla faydalanmasını ve öğretmenlerin zorluklar karşısında daha donanımlı olmasını sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmada benzer araştırmalardan farklı olarak geniş bir çalışma grubuna ulaşılarak çeşitli sosyo-

ekonomik bölgelerde çalışan öğretmenlerin görüşleri alınmış ve nitel veri toplama sürecinde detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Okuma yazma becerisini edinme sürecinde akranlarına göre zorluk yaşayan öğrencilerin sosyo-kültürel ve okuma yazma becerisi ile ilgili özellikleri nelerdir?
- Okuma yazma becerisini edinme sürecinde akranlarına göre zorluk yaşayan öğrencilerin süreçte yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- Okuma yazma becerisini edinme sürecinde akranlarına göre zorluk yaşayan öğrencilerin özelliklerine göre süreçte yaşadıkları zorluklar nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, sosyal bilim araştırmalarında nicel ve nitel araştırma yöntem, yaklaşım ve kavramlarını tek bir çalışmayla birleştiren bir teknik olarak tanımlanan (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) karma yöntem ve Creswell'in sıralı açıklayıcı tasarımına (NİC→nit) uygun olarak yürütülmüştür. Bu tasarımda nicel veriler toplanıp analiz edilmekte ardından nitel veriler toplanmaktadır. Araştırmacı önce nicel veri toplama süreci ile araştırmaya başlamakta, bu veriler ışığında daha derin bilgilere ulaşmak için nitel veri toplama süreci ile araştırmayı devam ettirmektedir (Creswell ve Clark, 2015). Toplanan nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkili olup genellikle verilerin yorumlanması ve tartışma bölümlerinde bir araya getirilmektedir. Bu tasarımda özellikle beklenmeyen araştırma bulguları veya ilişkiler ortaya konmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada önce nicel veriler toplanarak analiz edilmiş ve bu analizler ışığında görüşme soruları hazırlanmıştır. Hem görüşme sorularının hazırlanmasında nicel verilerin etkili olması hem de nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun geniş olmasından dolayı bu çalışmada nicel veriler baskındır.

Çeşitli araçlar kullanarak olayların bir çerçeve içerisinde sunulup analiz edildiği bu yöntemde nitel ve nicel veriler kullanılmakta olup (Halcomb ve Hickman, 2015; Baki ve Gökçek, 2012) yöntemin temel varsayımı, niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir arada uygulanmasının bir araştırma problemini her iki yaklaşımın yalnız uygulanmasından daha kapsamlı açıklaması olarak ifade edilebilir (Creswell, 2014).

Öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanmaları çok çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Bu nedenlerin tespit edilmesi için geniş bir örneklem kütesinin bilgisine gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle araştırma süreci NİC→nit olarak da adlandırılan sıralı açıklayıcı tasarıma uygun olarak yürütülmüştür. Önce nicel veri toplama aracı ile geniş bir örneklem kütesinden veriler toplanmış ardından bu veriler ışığında nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler araştırmanın tartışma bölümünde birlikte ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi kısımları araştırmanın nicel ve nitel boyutları için ayrı ayrı sunulmuştur.

### *Nicel Kısım*

#### *Araştırma Grubu*

Anket çalışmasına Bursa'da görev yapan tüm sınıf öğretmenlerinin katılması hedeflenmiş, gerekli izinler alındıktan sonra Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve on yedi ilçe millî eğitim müdürlüğü ile iletişime geçilerek anket tüm sınıf öğretmenlerine imza karşılığında duyurulmuştur. Daha sonra ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından üç kez daha tüm okullara gerekli hatırlatmalar e-mail yoluyla yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin tümünün anketi tamamlaması sağlanamamıştır. Bu amaçla Bursa genelinde görev yapan toplam 6012 sınıf öğretmeninden 1068 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Anket Çalışma Grubunun Özellikleri

	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25 +
Mesleki Kıdem (yıl)	%4.3 46	%10.48 112	%20,31 217	%12.92 138	%16.57 177	%16.19 173	%19.19 205
1.Sınıf Okutma Sayısı	1 Kez %4.77 51	2 Kez %12.07 129	3 Kez %18.07 193	4 Kez %21.81 233	5 Kez %16.1 172	6 Kez %9.08 97	7+ %18.07 193
	Evet	Hayır		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Ses Esaslı Cümle Yöntemini Uygulama Durumu	%94.94 1014	%5.05 54	Bu Öğretim Yılında Okutulan Sınıf	%28.46 304	%21.44 229	%25.28 270	%24.81 265
Birleştirilmiş Sınıf Okutma Durumu	%41.19 440	%58.8 628		Kadın	Erkek		
Sınıf Öğretmenliği Mezuniyet Durumu	%76.12 813	%23.87 255	Cinsiyet	%67.50 721	%32.49 347		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem olarak %20.31’nin (217) 9-12 yıllık öğretmen olduğu; 1. sınıf okutma sayısı bakımından %21.81’nin (233) 4 kez 1. sınıf okuttuğu; %94.94’ünün (1014) ses esaslı cümle yöntemini uyguladığı; öğretmenlerin %28.46’sının (304) araştırmanın yapıldığı öğretim yılında 1. sınıf okuttuğu; %58.8’nin (628) birleştirilmiş sınıf okutmadığı; %76.12’sinin (813) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu olduğu ve %67.50’sinin (721) kadın olduğu görülmektedir.

#### *Veri Toplama Aracı*

*Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi anketi:* Öğrencilerin sosyo-kültürel ve okuma yazma sürecine ilişkin özellikleri yedisi katılımcı bilgileri 12’si de öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik toplam 19 sorudan oluşan Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özelliklerinin Belirlenmesi Anketi ile toplanmıştır. Anket alanda çalışma yapmış bir öğretim üyesi ve dört sınıf öğretmenin görüşlerinden ve literatürden (Arı, 2014; Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009; Kara ve Gözcü, 2015) destek alınarak hazırlanmış ve kırk sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak son hali verilmiştir. Katılımcı bilgileri ile ilgili sorularda mesleki kıdem, cinsiyet gibi değişkenler yer alırken; öğrenci özellikleri ile ilgili sorularda okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları, yaş özellikleri, öğrencilerin okula devam durumu, öğrencilerin okul araç ve gereçlerini okula getirme alışkanlıkları, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde hangi aşamada daha çok zorlandıkları, öğrencilere yönelik yapılan rehberlik çalışmaları ve ebeveyn özellikleri gibi sorulara yer verilmiştir.

#### *Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi*

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başlangıcında profesyonel bir yazılım şirketinden destek alınarak web ortamında toplanmıştır. Araştırma izinleri alınarak web üzerinden anketin tamamlanması için yönerge hazırlanmış ve bu yönerge il/ilçe/okul müdürlükleri aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Öğretmenler yönerge doğrultusunda bilgisayar ya da telefon kullanarak anketi tamamlamıştır. Anket verileri sistem üzerinden excel olarak alınarak SPSS programına aktarılmış ve elde edilen veriler ile frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

**Nitel Kısım****Araştırma Grubu**

Görüşme yapılan öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırılan konu ile ilişkili bireylerin çeşitliliğini sağlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme yapılacak okulların farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmesine, öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına ve eğitim-öğretime devam ettikleri sınıf düzeylerine, ses esaslı öğretim yöntemini uygulamış olmalarına özen gösterilmiştir. Bu amaçla on altı ilkokulda görev yapan toplam 48 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Grubunun Özellikleri

	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	21-24	25 +
Mesleki Kıdem (yıl)	%2.08	%8.33	%47.91	%6.25	%10.41	%16.66	%8.33
	1	4	23	3	5	8	4
	1 defa	2 defa	3 defa	4 defa	5 defa	6 defa	7+
1.Sınıf Okutma Sayısı	%4.16	%14.58	%25	%14.58	%14.58	%2.08	%4.16
	2	7	12	7	7	1	2
	Evet	Hayır		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Ses Esaslı Cümle Yöntemini Uygulama Durumu	%100	%0	Bu Öğretim Yılında Okutulan Sınıf	%27.08	%22.91	%29.16	%20.83
	48	0		13	11	14	10
Birleştirilmiş Sınıf Okutma Durumu	%37.5	%62.5		Kadın	Erkek		
	18	30					
Sınıf Öğretmenliği Mezun Olma Durumu	%81.25	%18.75	Cinsiyet	%64.58	%35.41		
	39	9		31	17		

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin mesleki kıdem olarak %47.91’nin (23) 9-12 yıllık öğretmen olduğu; 1. sınıf okutma sayısı bakımından %25’inin (12) 3 kez 1. sınıf okuttuğu; tamamının ses esaslı cümle yöntemini uyguladığı; %29.16’sının (14) araştırmanın yapıldığı öğretim yılında 3. sınıf okuttuğu; %62.5’inin (30) birleştirilmiş sınıf okutmadığı; %81.25’inin (39) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu olduğu ve %64.58’sinin (31) kadın olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Aracı**

*Öğretmen görüşme formu:* Görüşme formu yarı yapılandırılmış bir biçimde hazırlanmış ve formda açık uçlu toplam beş soruya yer verilmiştir. Açıklayıcı bilgiye ulaşmak için her soru ile ilgili sonda niteliğinde sorular hazırlanarak katılımcılardan ayrıntılı bilgiler alınması sağlanmıştır. Görüşme formu alanda çalışma yapmış bir öğretim üyesi ve dört sınıf öğretmenin görüşlerinden, mevcut araştırmada kullanılan ankete öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan ve literatürden (Arslan, 2012; Aydın ve Kartal, 2017; Giles ve Wellhousen, 2005; Yüksel, 2010) destek alınarak hazırlanmış ve on iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak son hali verilmiştir. Formda ‘Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin sesleri öğrenmeleri için yaptığınız uygulamalar nelerdir?’ ve ‘Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin velileri ile birlikte yaptığınız örnek uygulamalar var mı/nelerdir?’ gibi sorulara yer verilmiştir.

### ***Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi***

Araştırmanın nitel verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin derslerine branş öğretmenlerinin girdiği ders saatlerinde ve ders saatleri dışında araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Nitel veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde görüşme sürecinde yer alan sorulara göre veriler özetlenip yorumlanmaktadır. İçerik analizinde ise betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derin işleme tabi tutularak betimsel bir yaklaşımla ele alınmakta ve daha önce fark edilmeyen kavram ve temalar ortaya konmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öncelikli olarak görüşme sorularına göre katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar temalara ayrılmış ardından temalar arasındaki ilişkiler ayrıntılı biçimde ilişkilendirilerek yeni kavramlara ulaşılmıştır. Tüm yapılan bu işlemler her katılımcının yanıtı görülebilecek şekilde tablolarda sunulmuştur.

### ***Geçerlik ve Güvenirlik***

Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel veriler için yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları ayrı ayrı ele alınmıştır. Şencan (2005) güvenilirliği ölçüm aracı ile aynı ana kütlede seçilecek örneklemin farklı zaman ve yerlerde benzer sonuçlar alınması olarak tanımlarken; geçerliği ölçüm verilerinin ölçülmek istenen özelliği doğru bir biçimde yansıtması olarak tanımlamaktadır. Nicel verilerin güvenilirliği için veri toplama aracının hazırlanma süreci ayrıntılı olarak tanımlanmış, veri toplama aracında yer alan maddelerin öğretmenler tarafından aynı biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmek için pilot uygulama yapılmıştır. Nicel verilerin geçerliliği için literatüre başvurulmuş ve alanda çalışma yapmış öğretim üyesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmalarda geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinirken iç ve dış geçerlik şeklinde ele alınmaktadır. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer gruplara ve ortamlara aktarılabilirliği; iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen yolun gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliliği olarak tanımlanırken; güvenilirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği olarak ifade edilerek dış ve iç güvenilirlik olarak ele alınmaktadır. İç güvenilirlik farklı araştırmacıların olgu veya olayları aynı biçimde ölçmesi; dış güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda da elde edilebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada sırasıyla dış geçerlik, iç geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik için şu önlemler alınmıştır; (i) Araştırma grubu ayrıntılı olarak sunulmuş olup katılımcılar mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmiştir. (ii) Okuma yazma öğretim sürecinin tüm yönlerini takip edip yönettikleri için veriler sınıf öğretmenlerinden toplanmış ve anket ile görüşme sorularına verilen yanıtlar ilişkilendirilmiştir. Anket verileri sistemden alındığı için manuel veri girişindeki olası hataların önüne geçilmiştir. Görüşme sonunda oluşan metinler görüşme yapılan öğretmenlerle paylaşılarak teyit edilmiş ve veriler kodlanarak hangi öğretmenin neleri ifade ettiği tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur. (iii) Çalışma süreci, araştırma modeli, verilerin toplanması ve analizi ile süreçte yapılanlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. (iv) Verilerin toplandığı örneklemin mümkün olduğunca büyük olması sağlanmıştır.

## Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özelliklerinin Belirlenmesi Anketi ve Öğretmen Görüşme Formu'na verdikleri yanıtlar iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

### *Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özellikleri*

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik ankette yer alan sorulara öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özellikleri

	Sesleri öğrenme aşaması	Harfleri yazma aşaması.	Seslerden hece oluşturma aşaması	Hecelerden kelime oluşturma aşaması	Kelimelerden cümle oluşturma aşaması	Dikte çalışmaları
Öğrencilerin zorlandığı aşama;	%23.03 (246)	%7.49 (80)	%47.1 (503)	%14.33 (153)	%1.12 (12)	%6.93 (74)
	1. sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Öğrenemediler	
Öğrenciler okuma yazmayı öğrendiği sınıf düzeyi;	%26.78 (286)	%61.99 (622)	%7.87 (84)	%0.84 (9)	%2.53 (27)	
	Tamamı	Büyük bir kısmı	Küçük bir kısmı	Hiçbiri	Rehberlik servisine yönlendirmeme	
Öğrencilerin özel eğitim öğrencisi olarak tespit edilme durumu;	%18.91 (202)	%29.03 (310)	%21.35 (228)	%10.58 (113)	%20.13 (215)	
	Tamamı	Çoğunluğu	Az bir kısmı	Hiçbiri		
Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumları;	%4.96 (53)	%20.13 (215)	%60.58 (647)	%14.33 (153)		
	Uyum haftasında	Eylül ayında	Ekim ayında	Daha sonraki aylarda		
Öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmede zorlandığının fark edilme zamanı;	%17.04 (182)	%33.8 (361)	%34.93 (373)	%14.23 (152)		
	Daha küçüktür	Daha büyüktür	Fark yok	Vardır	Yoktur	
Öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula başlama yaşı;	%81.37 (869)	%1.12 (12)	%17.51 (187)	Velilerinin katkıları;	%42.98 (459)	%57.02 (609)



**Tablo 3.** Devamı

	Sesleri öğrenme aşaması	Harfleri yazma aşaması.	Seslerden hece oluşturma aşaması	Hecelerden kelime oluşturma aşaması	Kelimelerden cümle oluşturma aşaması	Dikte çalışmaları
	Daha alt düzey	Daha üst düzey	Fark yok		Faydalı olacaktır	Faydalı olmayacaktır
Öğrencilerin diğer öğrencilere göre sosyo-ekonomik düzeyi;	%63.39 (677)	%0.84 (9)	%35.77 (382)	Öğrencilerin 1. sınıfa bir yıl daha geç başlamaları;	%93.91 (1003)	%6.09 (65)
	Daha az	Daha fazla	Fark yok			
Öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula devamı;	%53.37 (570)	%2.53 (27)	%44.1 (471)			
	Daha düzensizler	Daha düzenlidir	Fark yok			
Öğrencilerin diğer öğrencilere göre araç gereçlerini okula getirme konusunda;	%83.15 (888)	%0.28 (3)	%16.57 (177)			
	Daha düşük	Daha yüksek	Fark yok			
Öğrencilerin diğer öğrencilere göre anne- babalarının öğrenim düzeyi;	%80.99 (865)	%1.4 (15)	%17.6 (188)			

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin %47.1'inin (503) öğrencilerin hece oluşturma döneminde daha çok zorlandığını; öğretmenlerin 61.99'unun (622) bu öğrencilerin 2. sınıfta okuma yazma becerisini kazandıklarını ve %2.53'ünün (27) ise ilkokulda bu beceriyi kazanamadıklarını; öğretmenlerin %29.03'ünün (310) bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun özel eğitim öğrencisi olarak tespit edildiğini ve %20.13'ünün (215) ise bu öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmediğini; öğretmenlerin %60.58'inin (647) öğrencilerin çok azının okul öncesi eğitim aldığını; öğretmenlerin %85.77'sinin (916) öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmede zorlandıklarını Ekim ayına kadar olan dönemde fark ettiklerini; öğretmenlerin %81.37'sinin (869) öğrencilerin yaşının akranlarına göre daha küçük olduğunu; öğretmenlerin %57.02'sinin (609) öğrenci velilerinden destek alamadıklarını; öğretmenlerin %63.39'unun (677) öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu; öğretmenlerin %53.37'sinin (570) öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula daha az devam ettiğini; öğretmenlerin %83.15'inin (888) okul araç gereçlerini okula getirme konusunda diğer öğrencilere göre daha düzensiz olduğunu; öğretmenlerin %80.99'unun (865) öğrencilerin anne-baba öğrenim düzeylerinin daha düşük olduğunu ve öğretmenlerin %93.91'inin (1003) bu durumdaki öğrencilerin ilkokula bir yıl geç başlamasının faydalı olacağını belirttiği görülmektedir.

#### ***Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular***

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin *sesleri öğrenme, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle oluşturma ve velilerin sürece katkıları* başlıklarında aşağıda sunulmuştur.

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin ses döneminde karşılaştıkları zorluklar, bunların nedenleri, sesleri çıkartma ve harfleri yazma becerilerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Okuma Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrencilerin Sesleri Öğrenme Süreci ile İlgili Bilgiler

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
<b>Sesleri öğrenmede karşılaşılan zorluklar</b>		
Sesleri Öğrenmede Zorlanma	Ö4/Ö5/Ö7/Ö8/Ö10/Ö11/Ö12/Ö13/Ö14/Ö15/Ö17/Ö18/Ö19/Ö24/Ö25/Ö26/Ö27/Ö28/Ö30/Ö31/Ö32/Ö33/Ö34/Ö35/Ö36/Ö37/Ö39/Ö40/Ö41/Ö42/Ö43/Ö44/Ö45/Ö46/Ö47/Ö48	36
Sesleri Karıştırma	Ö1/Ö2/Ö3/Ö6/Ö16/Ö17/Ö20/Ö21/Ö22/Ö23/Ö29/Ö38/Ö45	13
Sesleri Unutma	Ö17/Ö26	2
Cevap Verilmeyen	Ö9	1
<b>Sesleri öğrenmede karşılaşılan zorlukların nedenleri</b>		
Aile İlgisizliği	Ö1/Ö2/Ö8/Ö12/Ö13/Ö14/Ö16/Ö17/Ö18/Ö20/Ö22/Ö25/Ö29/Ö30/Ö32/Ö34/Ö35/Ö38/Ö40/Ö41/Ö42/Ö43	22
Bilişsel Yetersizlik	Ö9/Ö11/Ö13/Ö14/Ö15/Ö19/Ö24/Ö30/Ö31/Ö33/Ö35/Ö36/Ö37/Ö40/Ö41/Ö42/Ö43/Ö47/Ö48	19
Okul öncesi Eğitim Almama	Ö2/Ö3/Ö12/Ö13/Ö19/Ö20/Ö21/Ö22/Ö23/Ö24/Ö27/Ö29/Ö30/Ö44/Ö45/Ö46	16
Yaşın Küçük Olması	Ö2/Ö5/Ö6/Ö17/Ö24/Ö31/Ö33/Ö48	8
Dikkat Eksikliği	Ö1/Ö2/Ö3/Ö5/Ö26/Ö39	6
Fizyolojik Nedenler	Ö6/Ö8/Ö10/Ö28/Ö41	5
Cevap Verilmeyen	Ö4/Ö7	2
<b>Sesleri çıkartma ve harfleri yazma becerisinde yaşanan zorlukların karşılaştırması</b>		
Yazmanın Okumadan Daha Yavaş Öğrenilmesi	Ö5/Ö6/Ö8/Ö9/Ö11/Ö13/Ö14/Ö15/Ö20/Ö21/Ö22/Ö25/Ö26/Ö27/Ö28/Ö29/Ö31/Ö32/Ö33/Ö34/Ö36/Ö37/Ö38/Ö39/Ö40/Ö41/Ö42/Ö44/Ö45/Ö46/Ö47	31
Yazma ve Okuma Eşzamanlı Öğrenilmesi	Ö4/Ö10/Ö12/Ö19/Ö23/Ö24/Ö30/Ö35/Ö48	9
Dikte Çalışmalarında Zorluk Yaşanması	Ö1/Ö2/Ö16	3
Cevap Verilmeyen	Ö7/Ö18/Ö43	3
Harf Atlanması	Ö3/Ö17	2
<b>Ses döneminde öğrencileri yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar</b>		
Görsel-İşitsel Materyal Kullanma	Ö1/Ö10/Ö11/Ö12/Ö13/Ö14/Ö17/Ö18/Ö20/Ö21/Ö22/Ö23/Ö24/Ö25/Ö27/Ö29/Ö31/Ö32/Ö33/Ö35/Ö36/Ö37/Ö38/Ö39/Ö41/Ö43/Ö44/Ö45/Ö46	29
Tekrar	Ö1/Ö3/Ö5/Ö8/Ö14/Ö19/Ö40	7
Dilsel-Yazınsal Materyal Kullanma	Ö2/Ö12/Ö30/Ö38/Ö39/Ö42	6
Çalışma Yok	Ö4/Ö7/Ö9/Ö15/Ö28	5
Bireysel Çalışma	Ö16/Ö26/Ö34	3
Oyun	Ö6/Ö7	2
Vurgulu Okuma	Ö48	1
Drama	Ö47	1

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin sesleri öğrenme sürecine ilişkin bilgiler; karşılaştıkları zorluklar, bunların nedenleri, sesleri çıkartma ve harfleri yazma becerilerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamaları olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. 36 öğretmen seslerin öğrenilmesinde zorluk yaşandığını; 13 öğretmen ise seslerin karıştırıldığını söylemiştir. Seslerin öğrenilmesinde zorluk yaşandığını belirten öğretmenler sessiz harflerin genelinde zorluk yaşandığını belirtmekle birlikte 'b, ç, d, f, h, g, ğ, j, m, n, p, r, t, v' harflerinin öğrenilmesinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Harflerin karıştırıldığını ifade eden öğretmenler ise 'j, ş; s, z; b, d; e, l; m, n; l, n; b, p; s, ş; b, d; r, y' harflerinin karıştırıldığını belirtmişlerdir. Ö20 'Bu sene harf sıralamasından kaynaklı sorunlar var, b ile d ve m ile n harfleri birbirine yakın zamanda veriliyor, bu harflerin karıştırılmasını yol açıyor.' derken Ö16 'l ve n harfleri aynı grupta olduğu için bu harflerde zorlanıyorlar, ardından diğer gruptan m harfi gelince daha da karışıklık oluyor.' demiştir. Ses döneminde karşılaşılan zorlukların nedeni olarak 22 öğretmen ailelerin ilgisizliğini; 19 öğretmen ise bilişsel yetersizliği gerekçe olarak ifade etmiştir. Ö18 'Anne-babanın ayrı olması etkili, çocuk çok zeki olsa da anne-baba ayrı olunca sorun yaşanıyor.' derken, Ö42 'Bilişsel olarak akranlarından geri olmaları önemli bir neden.' demiştir. Sesleri çıkartma ve harfleri yazma becerisinin öğrenilme sürecinin karşılaştırılması ile ilgili olarak 31 öğretmen yazma becerisinin okuma becerisinden daha yavaş kazanıldığını belirtirken; dokuz öğretmen bu becerilerin eş zamanlı kazanıldığını belirtmiştir. Ö20 'Okuyan yazar diye düşünüyordum, ancak okuyabiliyorlar ama yazamıyorlar.' derken, Ö12 'Bana göre okuma ve yazma becerileri eşzamanlı kazanılıyor.' demiştir. Öğretmenlerin ses döneminde öğrencilere yönelik çalışmalarına bakıldığında 29 öğretmen görsel-işitsel materyal kullandığını belirtirken yedi öğretmen de tekrara başvurduğunu belirtmiştir. Ö32 'Görsel-işitsel materyal kullanıyorum, burada ki ses kimin isminde geçiyorsa soruyorum, o öğrenciyi buluyoruz.' derken Ö8 'Zorlandığı seslerin geçtiği öyküler okuyarak sürekli tekrar yapıyorum.' demiştir.

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin harflerden hece oluşturması aşamasında yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin zorlandıkları sesler ve üç/dört sestem oluşan hecelerle ilgili bilgiler ile öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Okuma Yazmayı Öğrenmede Zorlanan Öğrencilerin Seslerden Hece Oluşturabilme Süreci ile İlgili Bilgiler

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Hece oluşturmada öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri		
Açık Heceler	Ö1/Ö2/Ö5/Ö8/Ö9/Ö11/Ö12/Ö14/Ö15/Ö16/Ö19/Ö20/Ö21/Ö24/Ö28/Ö30/Ö31/Ö32/Ö33/Ö35/Ö38/Ö39/Ö44/Ö46/Ö47	25
Harfleri Karıştırma	Ö4/Ö27/Ö29/Ö34/Ö36/Ö41/Ö42/Ö48	8
Yanlı Ön Öğrenmeler	Ö6/Ö17/Ö18/Ö22/Ö25/Ö26/Ö37	7
Harfleri Unutma	Ö3/Ö4/Ö10/Ö17/Ö23/Ö29	6
Harfleri Birleştirememe	Ö7/Ö40/Ö43/Ö45	4
Fizyolojik Nedenler	Ö13	1
Öğrencilerin zorlandıkları seslere ilişkin öğretmen görüşleri		
Zor Öğrenilen Harf Var	Ö1/Ö3/Ö4/Ö5/Ö6/Ö9/Ö11/Ö12/Ö14/Ö15/Ö17/Ö20/Ö22/Ö23/Ö25/Ö26/Ö27/Ö28/Ö31/Ö32/Ö33/Ö34/Ö35/Ö36/Ö37/Ö39/Ö40/Ö41/Ö42/Ö44/Ö47	31
Zor Öğrenilen Harf Yok	Ö7/Ö10/Ö16/Ö18/Ö19/Ö30/Ö38/Ö43/Ö45	9
Karıştırılan Harf Var	Ö2/Ö8/Ö13/Ö39/Ö46/Ö48	6

**Tablo 5.** Devamı

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Üç/Dört Harften Oluşan Hecelerde Zorlanma Var	Ö21/Ö24/Ö29/Ö40	4
Üç/dört harften oluşan hecelere ilişkin öğretmen görüşleri		
Zorluk Yaşanmıyor	Ö2/Ö4/Ö8/Ö9/Ö10/ Ö11/Ö14/Ö15/Ö21/Ö22/Ö23/Ö26/Ö28/Ö30/Ö35/ Ö36/ Ö39/Ö40/Ö41/Ö44/Ö45/Ö48	22
Bazı Hecelerde Zorluk Yaşanıyor	Ö3/Ö5/Ö13/Ö16/Ö17/Ö18/Ö19/Ö20/Ö24/Ö25/Ö27/Ö29/Ö31/Ö32/Ö33/ Ö37/Ö46/Ö47	18
Genel Zorluk Yaşanıyor	Ö12/Ö34/Ö38/Ö42/Ö43	5
Cevap Verilmeyen	Ö1/Ö6/Ö7	3
Hece döneminde öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar		
Oyun	Ö1/Ö3/Ö4/Ö13/Ö21/Ö25/Ö30/Ö32/Ö34/Ö35/Ö36/Ö37/Ö40/Ö41/Ö46	15
Görsel-İşitsel Materyal	Ö13/Ö16/Ö17/Ö18/Ö22/Ö23/Ö26/Ö28/Ö37/Ö38/Ö39/Ö40/Ö41/Ö44	14
Hece Tablosu	Ö5/Ö12/Ö14/Ö23/Ö33/Ö39/Ö42/Ö45	8
Okuyuşta Vurgu Yapma	Ö7/Ö8/Ö11/Ö20/Ö46/Ö48	6
Hece Kartları	Ö19/Ö27/Ö43/Ö47	4
Tekrar	Ö14/Ö15/Ö24	3
Drama	Ö29/Ö31/Ö39	3
Cevap Verilmeyen	Ö2/Ö6	2
Çalışma Yok	Ö9/Ö10	2
Bireysel Çalışma	Ö15	1

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin harflerden hece oluşturması aşamasına ilişkin bilgiler; yaşanan sorunlar, zorlanan harfler, üç/dört harften oluşan heceler ve öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamaları olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Hece oluşturma sürecinde 25 öğretmen açık hecelerde sorun yaşandığını belirtirken; 8 öğretmen harflerin karıştırıldığını ifade etmiştir. Ö21 'Açık hecelerde zorlanıyor, bu sistem çok sıkıcı, çünkü ilk iki gruptan sonra aynı şeyler dönüp duruyor.' derken Ö48 ' n ve m harfleri arka arkaya gruplarda yer aldığı için karıştırılıyor.' demiştir. Bunun dışında diğer katılımcı öğretmenler 'v, h; d, b; p, b; e, d; s, z' harflerinin karıştırıldığını belirtmişlerdir. Hece döneminde seslerle ilgili 31 öğretmen öğrencilerin zorlandıkları sesler olduğunu belirtirken, 9 öğretmen öğrencilerin seslerde zorlanmadığını ifade etmiştir. Ö3 'Çok kullanılmayan harflerden hece oluşturmada zorlanıyorlar, g, ğ ve j harflerinde problem yaşıyor.' derken Ö19 'Öğrencilerin zorlandıkları ses yok.' demiştir. Üç/dört harften oluşan hecelerle ilgili olarak 22 öğretmen zorluk yaşanmadığını belirtirken 18 öğretmen bazı hecelerde zorluk yaşandığını belirtmiştir. Ö10 'Hece oluşturma mantığını kavrayan üç/dört harfli hece oluşturmada sorun yaşamıyor.' derken Ö31 ' h harfi üç harfli hecelerde üçüncü harf olarak gelince sorun yaşıyor, üç/dört harfli hecelerde anlamlı kelimeler kullanıyorum' demiştir. Hece döneminde öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında 15 öğretmen oyun, 14 öğretmen ise görsel-ışitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Ö3 'Tombala oynuyoruz, sesli ve sessiz harf seçerek hece kuruyoruz.' derken, Ö26 'İçeriği video, görsel ve sestten oluşan yazılım kullandım.' demiştir.

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin hecelerden kelime oluşturma aşamasında yaşadıkları sorunlar ve öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Hecelerden Kelimeler Oluşturabilme Süreci ile İlgili Bilgiler

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Kelime oluşturmada öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri		
Sessiz Harflerin Yan Yana Olduğu Kelimeler	Ö8/Ö13/Ö14/Ö17/Ö28/Ö31/Ö34/Ö35/Ö39/Ö40/Ö41/Ö43/Ö44	13
Ses ve Hece Dönemine Geri Dönüş	Ö3/Ö9/Ö11/Ö12/Ö19/Ö21/Ö22/Ö33/Ö45/Ö46/Ö48	11
Çok Heceli Kelimeler	Ö4/Ö6/Ö7/Ö10/Ö16/Ö23/Ö27/Ö29/Ö38/Ö42	10
Çocuğa Yabancı Kelimeler	Ö18/Ö26/Ö27/Ö32/Ö36	5
Cevap Verilmeyen	Ö1/Ö2/Ö5/Ö25/Ö37	5
Sorun Yok	Ö15/Ö20/Ö30/Ö47	4
Okuma Hızı Düşüklüğü	Ö24	1
Hecelerden kelime oluşturma aşamasında öğrencileri yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar		
Oyun	Ö5/Ö6/Ö13/Ö14/Ö17/Ö30/Ö31/Ö33/Ö34/Ö37/Ö38/Ö39/Ö41/Ö46/Ö47	15
Görsel-İşitsel Materyal	Ö10/Ö11/Ö13/Ö24/Ö25/Ö26/Ö29/Ö35/Ö37/Ö40	10
Cümle Oluşturma Etkinliği	Ö2/Ö4/Ö21/Ö23/Ö28/Ö32/Ö36/Ö38/Ö43	9
Tekrar	Ö7/Ö9/Ö12/Ö15/Ö16/Ö44/Ö48	7
Cevap Verilmeyen	Ö3/Ö8/Ö18/Ö42	4
Dikte	Ö1/Ö22/Ö45	3
Çalışma Yok	Ö19/Ö20/Ö27	3

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin hecelerden kelime oluşturma aşaması ile ilgili bilgiler; yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamaları olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin 13'ü sessiz harflerin yan yana geldiği kelimelerde öğrencilerin zorlandığını, 11 öğretmen ise ses ve hece dönemine geri dönüş yapmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Ö43 'Heceleri yan yana getirmede zorlanıyorlar, örneğin anne yazarken bir tane *n* harfini unutuyorlar.' derken, Ö45 'Hece dönemi tam kavranmamışsa problem oluyor, bu durumlarda geri dönüş yapmak zorunda kalıyoruz.' demiştir. Kelime döneminde öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalarla ilgili olarak 15 öğretmen oyun, 10 öğretmen görsel materyal kullandığını belirtmiştir. Ö17 'Mümkün olduğu kadar oyunlaştırma yapıyorum, oyuna dönüştürünce unutmuyorlar.' demiştir.

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrencilerin cümle döneminde yaşadıkları sorunlar, cümle kurallarının uygulanması ve öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Kelimelerden Cümle Oluşturabilme Süreci ile İlgili Bilgiler

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Cümle oluşturmada öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri		
Harf Unutma	Ö1/Ö2/Ö3/Ö6/Ö8/Ö9/Ö14/Ö15/Ö20/Ö22/Ö25/Ö29/Ö30/Ö34/ Ö35/Ö40/Ö43/Ö44/Ö46/Ö48	20
Ekleme Yapma	Ö17/Ö21/Ö23/Ö24/Ö31/Ö38/Ö39/Ö41/Ö47	9
Sorun Yok	Ö5/Ö7/Ö10/Ö13/Ö19/Ö26/Ö27/Ö37/Ö45	9
Hız Düşüklüğü	Ö4/Ö12/Ö14/Ö16/Ö18	5
Ekleri Unutma	Ö11/Ö15/Ö28/Ö32/Ö33	5
Harfleri Karıştırma	Ö8/Ö36/Ö42	3
Cümle kurallarını uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri		
Büyük-Küçük Harfi Doğru Kullanamama	Ö5/Ö11/Ö12/Ö14/Ö18/Ö21/Ö24/Ö27/Ö28/Ö33/Ö38/Ö39/ Ö46/Ö47	14
Sorun Yok	Ö1/Ö2/Ö6/Ö7/Ö8/Ö10/Ö13/Ö15/Ö16/Ö20/Ö30/Ö34/Ö35	13
Kuralların Genelinde Zorluk Yaşama	Ö11/Ö22/Ö25/Ö26/Ö31/Ö32/Ö37/Ö41/Ö42/Ö44	10
Kelimeler ve Harfler Arası Uygun Boşluk Bırakamama	Ö3/Ö4/Ö9/Ö17/Ö23/Ö24/Ö48	7
Satıra Yazamama	Ö5/Ö9/Ö14/Ö39/Ö43/Ö47	6
Satır Sonuna Sığmayan Kelimeyi Yanlış Ayırma	Ö29/Ö36/Ö40/Ö45	4
Noktayı Doğru Kullanamama	Ö4/Ö19	2
Cümle döneminde öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar		
Dikte	Ö6/Ö10/Ö16/Ö22/Ö24/Ö26/Ö27/Ö33/Ö36/Ö39/Ö40/ Ö41/Ö42/Ö45/Ö46/Ö47/Ö48	17
Etkinlik	Ö2/Ö4/Ö12/Ö14/Ö18/Ö28/Ö31/Ö32/Ö34/Ö43/Ö44	11
Cevap Verilmeyen	Ö7/Ö8/Ö9/Ö11/Ö13/Ö15/Ö29	7
Tekrar	Ö19/Ö20/Ö21/Ö25/Ö37/Ö48	6
Oyun	Ö1/Ö5/Ö6/Ö26/Ö30/Ö35	6
Drama	Ö1/Ö6/Ö10/Ö16	4
Bireysel Çalışma	Ö3/Ö17/Ö23	3
Görsel	Ö38	1

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin kelimelerden cümle oluşturabilme süreci ile ilgili bilgiler; yaşanan sorunlar, cümle kurallarının uygulanması ve öğretmenlerin bunlara yönelik uygulamaları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Cümle döneminde 20 öğretmen harflerin unutulduğunu; dokuz öğretmen ise kelimelere ekleme yapıldığını belirtmiştir. Ö46 'Cümle yazarken bazen harfleri unutuyorlar, aynı harf yan yana gelince birini unutuyorlar' derken, Ö41 'Kelimenin başını doğru okuyor, sonunu ekleyerek kendine göre uydurup okuyor.' demiştir. Cümle kuralları ile ilgili olarak 14 öğretmen küçük/büyük harf kullanımında hata yapıldığını; 13 öğretmen ise cümle kuralları ile ilgili problem yaşanmadığını belirtmiştir. Ö12 'Büyük ve küçük harfleri karıştırıp birbirlerinin yerine kullanıyorlar.' derken Ö16 'Sorun yok.' demiştir. Cümle döneminde öğrencilere yönelik öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde 17 öğretmen dikte, 11 öğretmen etkinlik yaptıklarını belirtmiştir. Ö41 'İki sesi verdikten sonra dikteye başlıyorum, dikteyi çokça yapıyorum.' derken, Ö4 'İçinde kelimelerin olduğu üç tablo oluşturup, bu tabloda yer alan kelimelerden cümle kurma etkinliği yapıyoruz.' demiştir.

Okuma yazmayı öğrenmede zorlanan öğrenci velilerinin sürece olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrenci Velilerinin Desteğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Veli ile İletişim ve Yönlendirme	Ö1/Ö2/Ö4/Ö9/Ö10/Ö12/Ö13/Ö14/Ö19/Ö20/Ö23/Ö26/Ö34/Ö38/Ö46/Ö48	16
Etkinlik ve Ödev Takibi Yapma	Ö3/Ö5/Ö8/Ö15/Ö24/Ö25/Ö27/Ö31/Ö33/Ö35/Ö37/Ö39/Ö40/Ö43/Ö47	15
Veli Desteği Alamama	Ö7/Ö16/Ö17/Ö18/Ö22/Ö28/Ö29/Ö30/Ö32/Ö36/Ö41/Ö42/Ö44/Ö45/Ö47	15
Cevap Verilmeyen	Ö6/Ö11/Ö21	3

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrenci velilerinin desteğiyle ilgili olarak 16 öğretmen velilerle sürekli iletişim halinde olduklarını ve onları okuma yazma öğrenme süreci ve yöntem hakkında bilgilendirdiklerini söylerken 15 öğretmen hazırladıkları etkinlikler ve ödev takibi ile velilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. 15 öğretmen ise velilerden destek alamadıklarını belirtmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin sosyo-kültürel ve okuma yazma becerisi ile ilgili özelliklerinin ve bu öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin bilgilerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı mevcut araştırmanın sonuçları bu bölümde bulguların sıralamasına göre tartışılmıştır. Baki ve Gökçek’e (2012) göre mevcut araştırmanın tasarımı olan sıralı açıklayıcı tasarımda araştırmanın nicel ve nitel sorularına ilişkin bulgular genellikle tartışma bölümünde birleştirilmektedir. Bu nedenle bu araştırmaya ilişkin veriler tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır.

#### *Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecinde Zorlanan Öğrencilerin Özellikleri*

Okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan anketi tamamlayan 1068 öğretmenin %47.1’i (503) öğrencilerin hece oluşturma sürecinde; %23.03’ü (246) sesleri öğrenme aşamasında; %14.33’ü (153) hecelerden kelime oluşturmada; %7.49’u (80) harfleri yazmada; %6.93’ü (74) dikte çalışmalarında; %1.12’si (12) cümle oluşturma sürecinde zorlandıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %70.13’ü (749) öğrencilerin ses ve hece döneminde zorlandığını belirtmişlerdir. Özsoy (2006) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin hece oluşturma aşamasında sorun yaşadıkları ve bunun da seslerin öğrenciler tarafından yeterince ayırt edilmemiş olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları Baydık’ın (2002) okumada zorlanan öğrencilerin büyük bir kısmının sesbilgisi becerilerinde problem yaşadığı düşüncesini doğrulamaktadır. Ferah (2011) sesten hareket eden bir ilk okuma yazma öğretiminde çocuklarda seslerin gelişimi, seslerin çıkarılış kolaylığı ve benzeri hususların da dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle okuma yazma güçlüğü çeken çocuklar için sesleri ayırt etmeye yönelik çalışmaların yapılması yararlı olacaktır (Özcan ve Özcan, 2014). Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) önce sesin hissettirilmesi bunun içinde görseller, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılması önerilmektedir. Bunun için her sese yönelik ayrıntılı görsel-ışitsel materyallerin hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulması gerekmektedir. Chard ve Kameenui (2000) öğrencilerin fonolojik işlemlerde, harf ve seslere ilişkin bilgilerde yeterli olmasının okuma yazmayı kolaylaştıracağını belirtmektedir.

Anketi tamamlayan öğretmenlerin %81.37’si (869) bu öğrencilerin yaşının akranlarından daha küçük olduğunu; %61.99’u (622) öğrencilerin okuma yazma becerisini ikinci sınıfta kazandığını; %93.91’i (1003) öğrencilerin ilkokula bir yıl geç başlamalarının okuma yazma öğrenme sürecine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Sharp (2002) yaşı küçük olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha

düşük performans gösterdiğini belirtmektedir. Genellikle çocuklar altı yaş civarında okul olgunluğuna ulaşmakta, ancak bireysel farklılıklar nedeniyle okul olgunluğuna ulaşma yaşı değişebilmektedir. Gelişim basamakları her alanda tüm çocuklar için aynı olmasına karşın çocukların bu basamaklardaki performansları farklılaşabilir. Bu nedenle okul olgunluğu sayısal bir değer olan yaşa indirgenmemelidir (Koçyiğit, 2009). Tatal ve Oral (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre okuma ve yazmaya hazır oluşu etkileyen yaş dışındaki diğer faktörleri de ölçen okul olgunluğu testleri uygulanarak yeterli olgunluğa ulaşan çocukların okula kabul edilmesi önerilmektedir. Anketi tamamlayan öğretmenlerin %60.58'inin (647) bu öğrencilerin az bir kısmının okul öncesi eğitim aldığını, %14.33'ü (153) ise bu öğrencilerin hiçbirinin okul öncesi eğitim almadığını belirtmesi bu verilerle birlikte düşünüldüğünde bu öğrencilerin ilkökula bir yıl daha geç başlayarak okul öncesi eğitim almaları özellikle de öğrenme sürecinde yaşanan zorlukların en aza indirilmesine katkı sağlayacaktır. Yapıcı ve Ulu (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %35'i okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık kapsamında okuma yazmaya hazırlık niteliğinde çalışmalar yapması gerektiğini ve özellikle okul öncesi dönemde ses çalışmalarının yapılmasının okumaya geçişi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %17.04'ü (182) uyum haftasında; %33.8'i (361) Eylül ayında; %34.93'ü (373) Ekim ayında bu öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde zorlandıklarını tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılacak düzenleme ile sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenin görüşü ile bu durumdaki öğrenciler Ekim ayı itibarıyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin %57.02'si (609) velilerin okuma yazma sürecine desteklerinin olmadığını; %80.99'u (865) velilerin öğrenim düzeyinin diğer öğrenci velilerine göre daha düşük olduğunu; %63.39'u (677) öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğunu; %83.15'i (888) öğrencilerin okul araç gereçlerini okula getirme konusunda diğer öğrencilere göre daha düzensiz olduklarını belirtmişlerdir. Şahin (2010) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin %90.1'i ilk okuma ve yazma öğretiminde velilerin öğrenim düzeylerinin düşük olduğundan çocuklarına yeterince yardımcı olamadıklarını belirtmiştir. Plowman ve Stephan (2005) okuma yazma zorlukları olan çocukların daha az kitaplarının olduğu ve genellikle evde okuryazarlığa daha az destek olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları çocukların okuryazarlık gelişimi için ev okuryazarlık ortamının önemini vurgulamaktadır. İlkokula başlayan öğrencilerin bir kısmı evde kendilerine sunulan imkânlarla okula hazır oluş noktasında yeterli duruma gelirken, diğer bir kısmı yetersiz ve olumsuz ev koşulları sebebiyle güçlükler yaşamaktadır (Ertürk, 2017). Koçyiğit (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin hemen hepsi, anne-babaların çocuklarına okuma yazma becerisi ile ilgili olarak kazandırdıklarının ilköğretim birinci sınıfta doğurduğu probleme vurgu yapmış ve öğretmenler düzenli olmanın, çocukların okul yaşamı ve ileriki yaşamları için önemli olduğunu belirterek bu konuda ebeveynlerin evlerinde küçük alıştırmalar yaparak çocuklara sorumluluklar vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle özellikle de sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerinin çocuklarının okul öncesi eğitim almaları Milli Eğitim Temel Kanununun yirminci maddesinde 'Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak.' olarak ifade edilen okul öncesi eğitimin amacına ulaşılması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle halk eğitim merkezleri, yerel yönetimler, medya kuruluşları gibi sosyal sorumluluk alma zorunluluğu bulunan kurum ve kuruluşların okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına ve okuma yazma öğretimi süreci hakkında velilerin bilgilendirilmelerine katkı sunmaları faydalı olacaktır.

Öğrencilerin özel eğitim öğrencisi olarak tespit edilme durumu ile ilgili olarak öğretmenlerin %18.91'i (202) öğrencilerin tamamının; %29.03'ü (310) büyük bir kısmının; %21.35'i (228) küçük bir kısmının özel eğitim öğrencisi olarak tespit edildiğini; %10.58'i (113) öğrencilerin hiçbirinin özel eğitim öğrencisi olmadığını; %20.13'i (215) ise öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmediğini belirtmiştir. Bu veriler okuma yazma becerisini edinme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin bir kısmının özel eğitim öğrencisi olduğunu ortaya koyarken bir kısmının ise özel eğitim öğrencisi olmadığını ortaya koymaktadır. Commodari ve Guenera (2005) dikkat eksikliği olan çocukların okuma ve yazmayı



öğrenmede zorlanabileceğini belirtmektedir. Ifigenia, Jaime, Julien ve Cesar (2018) özellikle okuma ve yazma öğrenme süreçlerinde zorluklarla karşılaşan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler olabileceğini bu öğrenciler için teknoloji kullanımını sınıf uygulamaları ile birleştirmenin faydalı olacağını vurgulamaktadırlar. Özel eğitim öğrencilerine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve uygulanması açısından önem arz eden bu durumun tespiti ancak öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmesi ile mümkündür. Katılımcı öğretmenlerin %20.13'ünün (215) bu durumdaki öğrencileri rehberlik servisine yönlendirmemesi öğretim sürecinin öğrencilere uygun olarak yürütülmesine engel olabileceği için önemli bir sorundur. Bu nedenle okul idareleri tarafından gerekli denetimler yapılarak öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okula devamı ile ilgili olarak öğretmenlerin %53.37'si (570) öğrencilerin diğer öğrencilere göre okula daha az devam ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin okula devam konusunda sorun yaşamaları özellikle küçük yaştaki öğrencilerin okul başarısını ve okula aidiyet duygusunu olumsuz olarak etkilemektedir (Zorc vd., 2013). Bu durum özellikle ses esaslı cümle yönteminin uygulandığı okullarda öğrencilerin okula devamının önemini ortaya koymaktadır. Öğrencinin okula devam etmediği günlerde verilen sesleri öğrenememesi ve bu seslerin artarak çoğalması okuma yazma öğrenme sürecini daha da zorlaştıracaktır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler sesbilgisel farkındalık becerileri bağlamında destek alamadan okula başladıkları için bu öğrencilerin okula daha az devam etmeleri yaşayacakları zorlukları artıracaktır. Bu nedenle okul idareleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler özellikle birinci sınıf öğrencilerinin okula devamı için gerekli takip ve desteği sağlamalıdır.

#### ***Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular***

Sesleri öğrenme süreci ile ilgili bulgular incelendiğinde 36 öğretmen öğrencilerin sesleri öğrenmede zorlandığını; 13 öğretmen ise seslerin karıştırıldığını belirtmiştir. Sesleri öğrenmede karşılaşılan zorlukların nedenine bakıldığında 22 öğretmen aile ilgisizliği derken 19 öğretmen bilişsel yetersizlik demiştir. Sesleri çıkartma ve harfleri yazma becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili olarak 31 öğretmen yazma becerisinin daha yavaş kazanıldığını ifade etmiştir. Ses döneminde öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde 29 öğretmen görsel-işitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Özcan ve Özcan (2014) okuma güçlüğü olan çocuklarda sesbilgisel farkındalığın daha geç geliştiği, özellikle kelimeler içinde seslerin ayırt edilmesinde çocukların daha fazla zorlanacaklarını belirtmektedir. Bu düşünce ve mevcut araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin %23.03'ünün (246) ses döneminde yaşanan zorluğu dile getirmesi araştırma sonucunda elde edilen öğrencilerin sesleri öğrenmede zorlanması ve bazı sesleri karıştırması sonucunu desteklemektedir. Bundan dolayı Ferah (2011) sestem hareket eden bir ilk okuma yazma öğretiminde; ses-sözcük sıklıkları, çocuklarda seslerin gelişimi, seslerin çıkarılış kolaylığı gibi hususların önemsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca seslerin kullanım sıklıkları, seslerin söyleniş ve söyleyiş özelliklerine ilk okuma yazma öğretiminin temellendirilmesinde dikkat edilmelidir (Özcan ve Özcan, 2014). Seslerin öğrenilememe nedenleri ile ilgili olarak Adams (1994) okuma yazma eğitiminin çocuğun belli bir bilişsel olgunluğa ulaşmadan başlamaması gerektiğini belirtirken, aile ilgisizliğinin seslerin öğrenilememesinde etkili olduğu sonucuna Babayiğit (2017) tarafından yürütülen araştırmada da ulaşılmıştır. Bu araştırmada katılımcı sınıf öğretmenleri velilerin kendilerine ve öğrencilere destek olmadığını vurgulamışlardır. Mevcut araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin %57.02'si (609) velilerin okuma yazma sürecine desteklerinin olmadığını ifade etmesi bu sonuç ile örtüşmektedir. Bu nedenle birinci sınıfa başlayan öğrencilerin velilerinin yöntem hakkında bilgilendirilmesi velilerden kaynaklanan olumsuzlukları en aza indirecektir. Ayrıca mevcut araştırmanın nicel bulgularında katılımcı öğretmenlerin %80.99'unun (865) velilerin öğrenim düzeyinin düşük olduğunu belirtmesi velilerin yöntem hakkında bilgilendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Yazma becerisinin daha geç kazanılması ile ilgili olarak Collins, Lee, Fox ve Madigan (2017) okuma yazma becerisinde düşük performans gösteren öğrencilerin yazmada zorluk yaşayabileceklerini belirtmektedirler. Türkçe öğretiminde önemli bir alan olan yazma, bilgiden çok beceri gerektirmekte bu da ancak uygulama ile kazanılmaktadır (Bayat ve Çelenk, 2015). Tatal ve Oral (2015) tarafından yapılan araştırmada 73 aylık ve daha büyük olan

öğrencilerin yazma başarılarının 60-66 aylık olan öğrencilerin yazma başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kartal, Balantekin ve Bilgin (2016) tarafından yürütülen araştırmada da okula başlama yaşının okuma yazma becerisini kazanmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulguları ile mevcut araştırmanın nicel verilerinde öğretmenlerin % 81.37'sinin (869) öğrencilerin yaşının diğer öğrencilerin yaşına göre daha küçük olduğunu belirtmesi bahsedilen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Yıldız (2010) ilk okuma yazma öğretimi sürecinde video film, animasyon, grafik, resim, ses bandı ve simülasyon gibi görsel-işitsel materyallerin kullanılması sayesinde okuma yazma öğrenme sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin hatırlanma oranının daha yüksek olacağını belirtmektedir. Bu nedenlerle katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun görsel-işitsel materyal kullanması literatür bulgularıyla örtüşmektedir.

Seslerden hece oluşturma süreci ile ilgili bulgular incelendiğinde 25 öğretmen açık hece oluşturmada öğrencilerin zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları seslerle ilgili olarak 31 öğretmen hece oluştururken öğrencilerin zorlandıkları sesler (b, ç, d, f, h, g, ğ, j, m, n, p, r, t, v) olduğunu; dokuz öğretmen bazı seslerin (j, ş; s, z; b, d; e, l; m, n; l, n; b, p; s, ş; b, d; r, y) karıştırıldığını ifade etmiştir. Üç/dört harften oluşan hecelerde 22 öğretmen zorluk yaşanmadığını belirtmiştir. Hece döneminde öğrencilere yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında 15 öğretmen oyun, 14 öğretmen ise görsel-işitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılması gerektiği belirtilmiştir. Kartal (2013) kapalı hecelerden açık hecelere geçişte yaşanabilecek olumsuzlukları önleyebilecek etkinlikler hazırlanmasını önermektedir. Öğrencilerin hangi sesleri daha önce kazandığı ve seslerin öğrenilmesinde hangi aşamalarda zorlandıkları ile ilgili 6-12 yaş dönemlerini kapsayan yeterince araştırma bulunmamaktadır (Özcan ve Özcan, 2014). Okuma yazma öğrenmek için sesbilgisel farkındalığının yeterli olmadığı harfleri adlandırmayla da ilişkili olduğu belirtilmektedir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Mevcut araştırmanın ses dönemi ile ilgili bulgularında yer alan seslerin öğrenilmesinde zorluk ve bazı seslerin karıştırılması durumunun hece döneminde de olduğu görülmektedir. Yine mevcut araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin %47.1'i (503) öğrencilerin hece oluşturmada zorlandığını belirtmiştir. Bu veriler öğrencilerin sürecin bir sonraki aşamasına geçmeden gerekli kazanımları elde etmesinin önemini ortaya koymaktadır. Wohlwend (2008) okuma yazma öğrenme sürecini oyunla birleştirmenin öğrencilerin öğrenme becerilerini güçlendirerek geliştireceğini belirtmektedir. Literatür ile öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde oyunu kullanmaları araştırma sonuçlarını ile örtüşmektedir.

Kelime oluşturma süreci ile ilgili olarak 13 öğretmen aynı seslerin yan yana olduğu kelimelerde zorluk yaşandığını; 11 öğretmen ise ses ve hece dönemine geri dönüş yapmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Öğrencilere yönelik çalışmalar incelendiğinde 15 öğretmen oyun, 10 öğretmen ise görsel-işitsel materyal kullandığını belirtmiştir. Öğrenciler okuma ve yazmada harf hataları, hece atlama ve heceden ezber kelime oluşturma gibi hatalar yapabilmekte (Can ve Yavuz, 2017). Bu hatalar nedeniyle ses ve hece dönemine geri dönüşler yapılabilmektedir. Ayrıca mevcut araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin %53.37'sinin (570) öğrencilerin okula daha az devam ettiğini belirtmesi ses ve hece dönemine geri dönüşün nedeni olabilir. Bu nedenle öğrencilerin okula devamı okuma yazma öğretiminin her dönemindeki kazanımları elde etmesi açısından önemlidir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi etkili olmaktadır (Babayiğit, 2016). Diğer taraftan Steele (2006) tarafından okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde müziğin okuma üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla çalışma yapılmıştır. Okuma güçlüğü çeken 39 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ayrılarak kampa alınmıştır. Altı haftalık eğitim süreci boyunca öğretilen şarkıların içinde bulunan anahtar kelimelerden biri çocuğa verilmiş ve çözümlemesi istenmiştir. Çözümlemeyi kolaylaştırması bakımından anahtar kelime görsellerle de desteklenmiş ve bunu başaran öğrencinin önüne konulan davul, ksilofon vb. gibi ritim enstrümanlarından birini çalmasına izin verilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna oranla daha çok gelişme gösterdiği kaydedilmiştir (aktaran Çaydere ve Alır, 2017). Bu veriler ışığında okuma yazma öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerle kelime çalışmaları yapılırken müzikal çalışmaların faydalı olacağı söylenebilir.

Cümle döneminde 20 öğretmen öğrencilerin sesleri unuttuğunu; 14 öğretmen büyük/küçük harflerin doğru kullanılmadığını belirtmiştir. Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde 17 öğretmen dikte; 11 öğretmen ise etkinlik yaptıklarını ifade etmiştir. Birçok araştırma sonucu, yazım kurallarını uygulama ile okuma performansı arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Weiser ve Mathes, 2011). Arslan (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin yazı öğretiminde yazma, kontrol, örnek, düzeltme, birebir uygulamalı çalışmalar yaptığı belirlenmiştir. Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yürütülen araştırmada sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin akranlarına göre yazma becerisi bakımından daha geri olduklarını ve yazım kurallarına göre yazmadıklarını belirtmiştir. Gültekin ve Aktay (2014) tarafından ilk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmalarına yönelik yürütülen araştırmada harflerin, hecelerin eksik yazılması, yazma kurallarını uygulayamama ve noktalama işaretlerini doğru kullanamama, kendine güveni olmayan çocukların hata yapmaktan korkması, yazmakta zorlanan çocukların üzülmesi, ağlaması gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonuçları bu bulgularla doğrulanmaktadır. Öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecinin diğer dönemlerinde geriye dönüş yaptıklarını belirtmelerine karşın cümle döneminde öğrencilerin sesleri unutup olmasının önemli bir sorundur. Bu nedenle cümle döneminde sorun yaşanmaması için okuma yazma öğretiminin önceki dönemlerinde öğrencilere yönelik etkili ve kalıcı çalışmalar yürütülmelidir. Norveç'te öğrencilerin okuma yazma becerilerine destek olmak amacıyla ilgi alanlarına göre metinlerin yer aldığı MultiFunk adında bir yazılım geliştirilmiş ve bu yazılımın uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre okuma yazma becerileri bağlamında daha iyi performans göstermişlerdir (Fasting ve Lyster, 2005). Bu yönüyle araştırma grubundaki öğretmenlerin daha çok dikte ve etkinlik yaptırdığı göz önüne alındığında teknoloji kullanımına yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Okuma yazma öğrenme sürecinde velilerin desteğine yönelik 16 öğretmen veli ile iletişim halinde olduklarını ve onları yönlendirdiklerini; 15 öğretmen velilere etkinlik ve ödev takibi yaptıklarını; 15 öğretmen ise veli desteği alamadıklarını belirtmiştir. Koçyiğit (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin hemen hepsi, ebeveynlerin çocuklarına okuma yazma öğretilmelerinin ilköğretim birinci sınıfta doğurduğu probleme vurgu yapmıştır. Bayat (2014) tarafından yürütülen araştırmada okuma yazma öğretiminde veli desteğinin önemli olduğu ve bu desteğin alınmadığı durumlarda özellikle yetersiz öğrencilerde zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmanın nicel bulgularında öğretmenlerin %57.02'si (609) velilerden destek alamadıklarını belirtmiştir. Bu, kendi başına problem olmakla birlikte velilerin destek olduğu durumlarda da velilerin yanlış tutum ve davranışları süreci olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle velilerin yöntem hakkında bilgilendirilmesi olası sorunları engelleyecektir. Koçyiğit (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre dil gelişimi açısından çocukların seslerin farkında olmasının, bunun sağlanabilmesi için de ebeveynlerin çocuklarına bol miktarda masal, hikâye, şiir, tekerleme okuması gerektiği öğretmenler tarafından önerilmiştir. Okuma yazma zorluğu yaşayan öğrenci velilerinin üzüntü, çaresizlik ve endişe içeren duygular taşıdığı (Can ve Yavuz, 2017) göz önüne alındığında öğrencilerin başarısızlığı ile velilerin çaresizlik ve üzüntüsünün birbirini tetikleyen unsurlar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda velilerin okuma yazma öğrenme süreci hakkında bilgilendirilmeleri bu olumsuz döngüyü engelleyecektir.

Araştırma sonuçlarından hareketle okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilere yönelik şu önerilerde bulunulmuştur; (i) Öğrencilerin okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanmasından kaynaklı sorunları en aza indirebilmek için okul öncesi eğitim alan öğrencilere okulda, okul öncesi eğitim alamamış öğrencilere ise ilkokulların kayıt dönemlerinde ilkokullarda görevli rehber öğretmenler tarafından okul olgunluğu testleri yapılarak öğrencilerin ilkokula kayıtları ile ilgili karar verilebilir. (ii) Öğrencilerin ses ve seslerden hece oluşturma aşamalarında daha çok zorlandığı göz önüne alındığında sesbilgisel farkındalığın artırılabilmesi için tüm öğrencilerin okul öncesi eğitimden faydalanması yaşanabilecek zorlukları en aza indirecektir. (iii) Öğrencilerin bir kısmının ilkokulda okuma yazma becerisini kazanmadan ortaokula devam etmesi öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden faydalanmasını olumsuz olarak etkileyeceğinden bu öğrencilere yönelik olarak destekleme kursu

mahiyetinde eğitim verilebilmesi için yasal koşullar hazırlanmalıdır. (iv) Sınıf ğretmenlerinin okuma yazma becerisini edinme sürecinde öğrencilerin karşılaşabilecekleri zorlukları önceden bilmeleri gerekli tedbirleri erkenden almalarına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim-ğretim yılı başı seminer döneminde birinci sınıf öğretmenlerine yönelik konu ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. (v) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan ğretmen/ğrenci kitapları ile beraber okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilere yönelik teknoloji destekli materyaller hazırlanarak ğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulabilir. (vi) Mevcut durumda ilkokullarda öğrenim gören ancak okuma yazma becerisini edinememiş öğrencilere yönelik şiir, şarkı, tekerleme, görsel-işitsel ve dokunma duyusuna hitap eden materyaller, teknolojik araçlar vb. unsurları ihtiva eden bir program hazırlanarak deneysel bir çalışmada sınanabilir. (vii) Nicel veri toplama sürecinde öğretmenlerin kimlik ve çalıştıkları okulların bilgilerinin toplanması için izin alınamaması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu bilgilere ulaşıp araştırmanın nitel kısmında veri kaynağı olarak başvurulacak öğretmenlerin seçimi yapılarak bir araştırma yürütülebilir.

## Kaynakça

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. United States of America: MIT Press.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akyol, H. ve Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1031-1047.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2829-2846.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aydın, H. ve Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 34-54.
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-42.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 275-294.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma 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.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brooks, G. W. (2007). Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing. *Journal of Educational Research*, 100(3), 177-191.
- Bunn, M. (2013). Motivation and connection: Teaching reading (and writing) in the composition classroom. *College Composition and Communication*, 64(3), 496-516.
- Can, B. ve Yavuz, S. A. (2017). Okuma yazma güçlüğü: Kimin için? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 86-113.
- Chard, D. J. ve Kameenui, E. J. (2000). Struggling first-grade readers: The frequency and progress of their reading. *Journal of Special Education*, 34(1), 28-38.
- Collins, J. L., Lee, J., Fox, J. D. ve Madigan, T. P. (2017). Bringing together reading and writing: An experimental study of writing intensive reading comprehension in low-performing urban elementary schools. *Reading Research Quarterly*, 52, 311-332.

- Commodari, E. ve Guarnera, M. (2005). Attention and reading skills. *Perceptual and Motor Skills*, 100(2), 375-386.
- Condon, M. W. F. ve Hovda, R. A. (1984). Reading and writing and learning: Skill flexibility for middle. *School Journal*, 16(1), 13-16.
- Craig, S. A. (2003). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 438-440.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches research design*. Singapore: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (D. Alice, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çaydere, Ö. Ö. ve Alır, E. B. (2017). İlkokuma eğitimi ve müzik. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2058-2080.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.
- Defort, D. (1981). Literacy: Reading, writing and other essentials. *Languaga Art*, 58(6), 652-658.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 695-708.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Ertürk, K. C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Fasting, R. B. ve Lyster, S. A. H. (2005). The effects of computer technology in assisting the development of literacy in young struggling readers and spellers. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 21-40.
- Ferah, A. (2011). 2005 Türkçe öğretim programı ve ses temelli cümle yönteminin ses sıklığı ve hece oluşturma açısından incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36, 34-41.
- Garg, M. ve Karush L. (2014). Effect of teaching kearning material on reading writing skills of primary school children. *Asian Journal of Home Science*, 9(2), 519-522.
- Giles, R. M. ve Wellhousen, K. (2005). Reading, writing, and running: Literacy learning on the playground. *The Reading Teacher*, 59(3), 383-385.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Gray, W. S. (1969). *The teaching of reading and writing*. Switzerland: Unesco Scott, Foresman and Company Educational Publishers.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Gültekin, M. ve Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44.

- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Halcomb, E. ve Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: Promoting Excellence in Nursing Care*, 29(32), 41-47.
- Heath, S. M. ve Hogben, J. H. (2004). Cost-effective prediction of reading difficulties. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 751-765.
- Ifigenia, P. R. D., Jaime, M. A., Julien, B. ve Cesar, P. G. J. (2018, Nisan). Integration of gamification to assist literacy in children with special educational needs. *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* içinde (s. 1949-1956). IEEE.
- Irvin, J. L. ve Angelis, J. I (2003). Conversation in the middle school classroom: Developing reading, writing, and other language abilities. *Middle School Journal*, 34(3), 57-61.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, C. D. ve Reutzell, D. R. (2015). Write to read: Investigating the reading-writing relationship of code-level early literacy skills. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 297-315.
- Kara, H. G. E. ve Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 391-408.
- Kartal, H. (2013). Okuma yazma öğretiminde öğrenci katılımıyla hece oluşturma etkinlikleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(1), 34-40.
- Kartal, H., Balantekin, Y. ve Bilgin, A. (2016). The importance of early childhood education and school starting age in the reading-writing learning process. *Participatory Educational Research*, 3(1), 79-101.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okulöncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Krisell, M. ve Counsell, S. (2017). The power of secret stories: Constructing mental patterns during the reading-writing process. *Dimensions of Early Childhood*, 45(1), 24-30.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. ve Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36(5), 596-613.
- Martin, D., Martin, M. ve Carvalho, K. (2008). Reading and learning disabled children: Understanding the problem. *Clearing House*, 81(3), 113-118.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S. ve Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- Özcan, A. O. ve Özcan, A. F. (2014). Türk çocuklarının ses gelişim özellikleri ve ilk okuma yazma öğrenme. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 67-86.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler-Eskişehir il örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Parlak yıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004, Temmuz). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Plowman, L. ve Stephen, C. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 145-157.
- Sharp, C. (2002). *School starting age: European policy and recent research*. <http://www.nfer.ac.uk> adresinden erişildi.

- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(4), 1738-1750.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2016). Okulöncesi dönemde edinilen dilin ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki etkileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 44-51.
- Turner, J. D. (2018). Nurturing young children's literacy development through effective preschools, practices, and policies: A conversation with Dr. William H. Teale. *Language Arts*, 95(3), 176-181.
- Total, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okulöncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Weiser, B. ve Mathes, P. (2011). Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances of elementary students at risk for literacy difficulties: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 81, 170-200.
- Wohlwend, K. (2008). Kindergarten as nexus of practice: A mediated discourse analysis of reading, writing, play, and design in an early literacy apprenticeship. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 332-334.
- Yangın, B. (2007). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okulöncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri*, 3(1), 43-55.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerinde etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(21), 31-63.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.
- Zorc, C., O'Reillu, A. L. R., Matone, M., Long, J., Watts, C. L. ve Rubin, D. (2013). The relationship of placement experience to school absenteeism and changing schools in young, school-aged children in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35, 826-833.