



İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Yakup BALANTEKİN*

Öz

Bu çalışmada ilkökuller düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışmalardan hareketle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yaşanan sorunları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma meta-sentez yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınmak için gerekli koşulları sağlayan toplam 17 çalışma ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonunda dinleme becerisi ile ilgili yeteri kadar çalışma olmadığı, dinleme becerisinin gelişiminde sorunların daha çok öğrenci kaynaklı nedenler olduğu, öğrenci dikkat ve motivasyon eksikliği ile öğrencilerin söz varlığı yetersizliğinin dinleme becerisinin gelişiminde sorun olduğu; konuşma becerisinde yaşanan sorunların çoğunlukla öğrencilerin söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığı; okuma becerisi ile ilgili öğrencilerin doğru ve akıcı okumada sorun yaşadıkları, öğrencilerin heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamada sorun yaşadıkları; en çok yazma becerisi ile ilgili çalışma olduğu, öğrencilerin noktalama işaretleri kullanma, yazım kurallarını uygulama ve yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılması, araştırmaların belli dil becerilerinde yoğunlaşmayıp ihtiyaca odaklı olabilmesi için önlemler alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, konuşma, okuma, yazma

An Analysis of Studies on Problems Encountered in Turkish Lessons at Primary School Level: A Meta-Synthesis Study

Abstract

This study aimed to examine the problems encountered in listening, speaking, reading, and writing skills based on studies aiming to identify the problems encountered in Turkish lessons at primary school level. The meta-synthesis method was applied in this study. 17 studies that provided the necessary conditions were included in the study. As a result of the study, it was determined that listening skills were scarcely examined, that problems in listening skills mostly stemmed from student-related reasons, and that lack of student attention and motivation and also lack of vocabulary of students were the problems in the development of listening skills. Problems in speaking skills were mostly caused by students' lack of vocabulary. Regarding reading skills, it was determined that students had problems in reading accurately and fluently, that students read by spelling out words, and that they had problems in reading comprehension. It was determined that writing skills were examined the most; students had problems with using punctuation marks, applying spelling rules, and the physical dimension of writing. It is recommended that research aimed at improving students' vocabulary is conducted and that measures should be taken so that research does not focus on specific language skills but rather focuses on needs.

Keywords: Listening, speaking, reading, writing

*Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bursa, yakupbalan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8684-3598

Giriş

Bireyin ve toplumun gelişmesinde bilgiyi üretme ve bilgiye sahip olma önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle insanoğlunun varlığını korumak adına geleceğini güven altına alma isteği insanları hem toplumsal hayatı ve kurumları hem de bireysel hayatı bilgi üzerine inşa etmeye zorlamaktadır. Toplumsal kurumlar içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitim kurumları bireylerin bilgiyi ve bilgiye ulaşma yollarını edinmesinin sorumluluğunu üstlenmiştir. Bu nedenle bireylerin eğitim öğretim sistemi içerisinde bulunma süresinin artırılması gelişmişliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de öğrencilerin eğitim öğretim hayatına başladıkları temel eğitim döneminde öğrencilere ilk olarak öğrenmenin temeli ve insan zihninin sınırsız bir gücü olan dil (Güneş, 2019) eğitiminin bileşenlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi verilmektedir (Örs, 2019). Ana dili eğitimi bireyin toplumsal ve sosyal gelişimini desteklerken aynı zamanda bilgiyi elde etmenin ve aktarmanın en kestirme yolu olan okuma ve yazma becerisinin gelişimini de sağlamaktadır (Altun ve Batmaz, 2018; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Şahin, 2012).

Ana dili eğitiminin temeli olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi Türkçe dersi kapsamında yürütülmektedir (Belet ve Yaşar, 2007; Kurdayıoğlu ve Çetin, 2015). İnsanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak onları bir millet yapan, düşünmeyi, anlamayı ve bunları ifade etmeyi sağlayan dil becerilerinin öğretimini gerçekleştirildiği Türkçe dersi önemini buradan almaktadır (Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010). Ayrıca Türkçe dersinde kazanılan becerilerin öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını etkilemesi bu önemi daha da artırmaktadır (Akın ve Çeçen, 2015).

Ana dili eğitiminde dilin özünü oluşturan yapıların öneminin farkına varılması (Kuzu, 2004) ve sözcük olarak ifade edilen göstergelerin (Cemiloğlu, 2009) anlam ve kullanımlarının öğretiminin amaçlanması dil eğitimi sürecinde öğrencilerin aktif olmasını gerektirmektedir (Güneş, 2013). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı (2019: 8) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yaklaşımını “Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir.” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretimi ile hedeflenen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çeşitli türdeki metinler ve metinlerle tümleşik bir etkinlik anlayışıyla öğrencilere kazandırılmaktadır (Çer, 2016). Bu öğretim biçiminin tercih edilmesinin nedeni bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları metinlerde sunulan bilgileri anlamaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Temizyürek ve Delican, 2016).

Dinleme becerisi birey daha dünyaya gelmeden anne karnında ortaya çıkan ve gelişen bir beceridir (Özbay ve Çetin, 2011). Bunun yanı sıra dinleme, bireyin yaşamda en çok kullandığı beceri olup konuşma, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme, dil becerileri arasında belirginliği en az olan beceri olduğu için öğrenilmesi en zor olan beceri olarak algılanmaktadır (Vandergrift, 2004). Özbay ve Melanlıoğlu’na (2012) göre dinleme fark edilmeden gelişen bir beceri olduğu için okullarda dinleme eğitimine yeterince yer verilmemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin bu beceriyi okula başlamadan önce öğrendiklerini varsaydığı için derslerde dinleme eğitimi ihmal etmektedirler (Akyol, 2019). Spataro ve Bloch (2018) dinlemenin etkin olabilmesi için bireyin konuşmacıya sorgulama, yansıtma, saygı ve empati yoluyla tam dikkat vermesini ancak bu şekilde dinlemenin basit bir işleme olayından farklı olabileceğini vurgulamaktadır.

Zihinsel bir etkinlik olan konuşma (Demir, 2010) bireyin sosyal ilişkilerini devam ettirebilmek için en fazla kullandığı dil becerisidir (Bayburtlu, 2019). İnsan doğuştan konuşabilme yeteneği ile dünyaya gelmekte, ailenin çocukla kurduğu rastgele iletişim sayesinde bu beceri gelişmekte ancak konuşma becerisinin etkin bir biçimde kullanılması okulda verilen eğitim ile mümkün olmaktadır (Şahbaz ve Çekici, 2012; Uçgun, 2007). Budinski ve Lujic (2018) konuşma becerisinin düzenli olarak gelişimi için biyolojik ve çevresel faktörler arasında dinamik bir etkileşim olması gerektiğini vurgulamaktadır. Konuşma becerisi gelişmiş bireylerin hayatta daha başarılı olmaları (Bağcı Ayrancı, 2016) nedeniyle konuşma eğitimi sonunda bireyler duygularını, düşüncelerini sözlü olarak doğru bir biçimde aktarmak için uygun sözcük ve cümleleri seçerek doğru ve düzgün bir söyleyiş biçimini kullanabilmelidirler (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017).

Bireylerin ilkökulda kazandığı ve yaşam boyu kullandığı okuma becerisi (Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2020) onların öğrenim sürecini ve sosyal yaşamını etkileyen bir beceridir (Kim, Petscher,

Wanzek ve Otaiba, 2018). Okuma bireyin karşılaştığı sorunları çözebilmesini, kendisi için gerekli olan bilgileri ayırt edebilmesini ve bu bilgileri gereken durumlarda kullanabilmesini sağlamaktadır (Bozkurt, 2016). Kuşdemir ve Katrancı (2016) okuma eyleminde amacın anlama ulaşmak ve anlamlar oluşturmak olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama becerisi karmaşık bir süreç sonunda gelişmektedir (Landi, 2010) Bu nedenle okuma hızı ve metnin doğru okunmasını kapsayan akıcı okuma becerisi okuma eğitiminde hedeflenmelidir (Erden ve Çelik 2019). Sönmez (2020) akıcı okuma için bireyin sözcük tanıma ve anlama gücünün geliştirilmesi gerektiğini ve bu amaçla yapılacak okuma pratiklerinin etkili olacağını ifade etmektedir. Bireyin söz varlığının gelişmiş olması onun okuma becerisinin gelişimini desteklemektedir (Braze ve ark., 2016). Ayrıca söz varlığının gelişmiş olması bireyin yeni sözleri daha hızlı ve kolay öğrenmesini de sağlamaktadır (Geva, Galili, Katzir ve Shany, 2017). Söz varlığının kendi kendini ve akıcı okuma becerisini geliştirmesi ve akıcı okumanın anlamayı kolaylaştırması bir arada düşünüldüğünde okuma gelişimi için söz varlığı gelişiminin önemi daha da anlaşılır olmaktadır.

Bireyin öğrenme sürecinde ve çevresiyle iletişim kurmasında önemli bir yere sahip olan yazmada (Duran ve Özdil, 2020; İşçi, Susar Kırmızı ve Akkaya, 2020) amaç çeşitli sembol ve işaretleri kullanarak bireyin kendini doğru bir biçimde ifade edebilmesidir (Kim, Park ve Park, 2015; Yıldırım ve Ateş, 2010). Bu nedenle bireylerin yazma becerisinin geliştirilmesi bütün dil eğitimlerinin temel amacını oluşturmaktadır (Hamzadayı, 2019). Yazma bilgidен çok beceri eksensli olduğundan (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) bireylerin okunaklı ve akıcı yazabilmesi için erken dönemde yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Feng, Lindner, Ji ve Joshi, 2019). Yazma eğitime yönelik yapılan çalışmaların başarıya ulaşmasında içerik ve biçim açısından bireyin yakın çevresinden hareket edilmesi onun daha derin anlamlara ulaşmasını sağlayacaktır (Spycher, Austin ve Fabian, 2018). Yazma becerisinde amaçlanan okunaklılık, akıcı ve doğru yazma birçok unsurdan etkilenmektedir. Bu amaçlara ulaşmak için bireylere verilen yazma eğitiminin yeterli ve düzenli bir biçimde olması gerekmektedir (Yıldız vd., 2009). Yazma eğitiminde öğrencilerin öncelikli olarak biçimsel açıdan harfleri doğru yazabilmelerinin sağlanması onların yazı yazarken bilişsel açıdan içeriğe odaklanmalarını sağlayacaktır (Semeraro, Coppola, Cassibba ve Lucangeli, 2019). Ayrıca doğru ve anlamlı yazmayı sağlayan yazım kurallarını kullanma becerisi öğrencilerin yazma başarısı ve motivasyonunu etkilediği için yazma eğitimi sırasında göz ardı edilmemelidir (Puliatte ve Ehri, 2018).

Bu araştırmada, ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan araştırma bulgularının yeniden yorumlanıp karşılaştırılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla farklı yerlerde ve farklı örneklem gruplarıyla aynı amaca yönelik olarak yapılan çalışmaların bulgularının bütüncül yaklaşımla sunulması sağlanacaktır. Böylece sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde yaşanan sorunları geniş bir perspektiften görme imkânı bulacaktır. Araştırmanın sadece ilkökul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara odaklanması aracılığıyla Türkçe öğretimi alanında ilkökul öğrencilerine yönelik çalışmaların diğer öğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerden ayrı olarak yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmek hedeflenmektedir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmaların yoğunlaştığı ve seyrekleştiği alanları göstererek konu ile ilgilenen araştırmacılara da yapmayı planladıkları çalışmalar hakkında fikir vermek de araştırmanın farklı bir yönüdür. Dinçer (2018) herhangi bir konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara meta-analiz, meta-sentez ve betimsel analiz gibi yöntemlerinden birini kullanıp bu konudaki tartışmalı ya da değinilmemiş noktaları tespit ederek araştırmasını buna göre planlamasını önermektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi araştırmacılar mevcut araştırma konusunun farklı boyutlarını görme fırsatı bulacaklardır. Bahsedilen bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- (I) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi dinleme becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
- (II) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi konuşma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
- (III) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi okuma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?
- (IV) İlkokul düzeyinde Türkçe dersi yazma becerisi alanında yaşanan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, meta-sentez yöntemi ile yürütülmüştür. Meta-sentez sistematik gözden geçirme gerektiren güçlü bir araştırma yöntemidir (Korhonen, Hakulinen-Viitanen, Jylha ve Holopainen, 2012).

Bu yöntem, belli bir konuda yapılmış nitel araştırma verilerinin bir arada değerlendirilmesi ihtiyacından doğmuştur (Paterson ve ark., 2009). Meta-sentez yönteminde aynı konu üzerinde yapılan nitel araştırmalar yine nitel yöntemler esaslarına uygun olarak eleştirel bir anlayışla değerlendirilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Polat ve Ay'a (2016) göre meta-sentez araştırmalarında nitel araştırma bulgularının yanı sıra karma yöntemle yapılmış çalışmaların nitel bulgularına da yer verilebilir. Dinçer (2018) meta-sentezde sadece nitel verilerin ya da hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanılabileceği şeklinde iki farklı görüş olduğunu belirterek nicel verilerin meta-sentezde kullanılabilmesi için araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların sonuçlarının ele alınıp tartışılması gerektiğini ifade etmiştir. Batdı (2019) da meta-sentezi nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilebileceği bir araştırma olarak tanımlamaktadır. Bu hususlara bağlı olarak mevcut araştırma meta-sentez yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Finfgeld (2003) meta-sentez araştırmalarının amacının bireysel çalışmalardan hareketle daha bütüncül ve işlevsel yorumlar üretmek olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, Türkiye'de ilkökul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik nitel, karma ve nicel yöntemlerle yapılmış çalışmaların bulguları meta-sentez yöntemine uygun olarak yorumlanıp karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların amaçları, araştırma desenleri ve çalışma grupları makalenin anlaşılabilirliğini artırmak ve okuyucuya kolaylık sağlamak amacıyla aşağıda Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Kod	Yazar/lar	Çalışmanın Amacı ve Türü	Araştırma Modeli	Çalışma Grubu
Ç1	Babayiğit (2019)	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının belirlenmesi (Makale)	Doküman incelemesi	Öğrenci (84)
Ç2	Ulu (2019)	İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarını okunaklılık ve yazma hataları açısından değerlendirilmesi (Makale)	Tarama deseni	Öğrenci (92)
Ç3	Sarıkaya ve Sökmen (2019)	Yazma etkinliklerinin ilkökul öğrencileri tarafından neden zor ve sıkıcı olarak nitelendirildiğinin sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşleri doğrultusunda belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Değerlendirme durumu çalışması	Sınıf öğretmeni (20)
Ç4	Çakır, Arslan ve Doğan (2018)	İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı ve dik temel harflerle yazıyı hangi gerekçelerle tercih ettiklerini ve bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle kullanımında hangi güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymak (Makale)	Olgubilim	Sınıf öğretmeni (85)
Ç5	Erdoğan, Gülay ve Uzuner (2017)	Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (25)
Ç6	Bulut ve Kuşdemir (2017)	Sesli okumadaki hataların ortaya konması (Makale)	Tarama deseni	Sınıf öğretmeni (116)

İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Ç7	Babayiğit ve Ökten (2016)	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre dinlediğini anlama becerisinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi (Makale)	Karma	Sınıf öğretmeni (5)
Ç8	Demir ve İzci (2015)	İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak (Makale)	Durum çalışması	Sınıf öğretmeni (15)
Ç9	Altuntaş ve Akyüz (2015)	3. ve 4. sınıflarda dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymak (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (18)
Ç10	Kula, Budak ve Taşdemir (2015)	İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe programında yer alan kazanımlar bağlamında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma düzeylerinin tam öğrenme modeline uygun olarak belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Tarama deseni	Öğrenci (59)
Ç11	Tok ve Ünlü (2014)	İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki programlarda yer alan Türkçe ve Edebiyat derslerinde, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunları ortaya koymak (Makale)	Bütüncül çoklu durum deseni	Sınıf öğretmeni (20)
Ç12	Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014)	İlkokul öğretmenlerin yazma güçlükleri konusundaki bilgilerinin ve yazma gücü olan öğrencilerle baş etme konusundaki yeterlik algılarının belirlenmesi (Makale)	Betimsel	Sınıf öğretmeni (226)
Ç13	Uygun ve Katrancı (2013)	Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi (Tam metin bildiri)	Nitel	Sınıf öğretmeni (40)
Ç14	Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun (2012)	Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (25)
Ç15	Altun, Ekiz ve Odabaşı, (2011)	Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlükleri ve bunları ortadan kaldırmak için yaptıkları uygulamaların belirlenmesi (Makale)	Durum çalışması	Sınıf öğretmeni (10)
Ç16	Yalar (2010)	İlkokul 3. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Makale)	Nitel	Sınıf öğretmeni (13)
Ç17	Önder (2009)	İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunlara çözüm yollarının üretilmesi (Yüksek lisans tezi)	Nitel	Sınıf öğretmeni (14) Öğrenci (317)

Tablo 1 incelendiğinde ilkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik 17 çalışma olduğu görülmektedir. Polat ve Ay (2016) literatürde nitel ve karma araştırmaların ele alındığı meta-sentez araştırmalarında yaklaşık 8-12 çalışmaya yer verildiğini belirtmektedir. Mevcut araştırma kapsamına nicel araştırmalar da alındığı için 17 çalışmanın bu ölçütü karşılayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmaların sekiz tanesinin sadece yazma becerisine (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç10, Ç11, Ç12); iki tanesinin sadece dinleme becerisine (Ç7, Ç9); iki tanesinin sadece okuma becerisine (Ç6, Ç15); bir tanesinin kelime öğretimine (Ç14); bir tanesinin konuşma ve yazma becerisine (Ç17) ve üç tanesinin Türkçe dersinin geneline (Ç8, Ç13, Ç16) yönelik olduğu görülmektedir. Okuma yazma öğretimi sürecinin işleyişi farklı olduğu için okuma yazma öğretimi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ç1 ve Ç2'in çalışma grubu ilkokul 1. sınıf öğrencileri olmasına karşın her iki çalışmanın verilerinin Mayıs ayında toplanması ve araştırma içeriğinin okuma yazma öğretimi sürecine yönelik olmaması nedeniyle Ç1 ve Ç2 araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Polat ve Ay (2016) meta-sentez yöntemine uygun olarak yürütülen araştırmaların işlem basamaklarına yönelik çeşitli araştırmaları inceleyerek takip edilmesi gereken işlem basamaklarını aşağıdaki gibi belirlemiş ve bu araştırma, sırasıyla bu işlem basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür.

(I) Araştırma sorularının belirlenmesi. (II) Konuya uygun anahtar kelimeler belirlenerek literatür taramasının yapılması. (III) Kaynakların elde edilmesi ve gözden geçirilerek değerlendirilmesi. (IV) Araştırma kapsamına alınma ölçütlerinin ve dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi. (V) Belirlenen çalışmaların incelenerek ortak temaların, alt temaların ve bunların benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi. (VI) Temalar ekseninde bulguların sentezlenmesi. (VII) Araştırma sürecinin ve elde edilen bulguların detaylı olarak raporlaştırılması.

Araştırma sürecinde önce araştırma soruları oluşturulmuş, ardından Google Akademik, YÖK Akademik ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarında "Türkçe, dinleme, konuşma, okuma, yazma" kavramları aranmış ve araştırmaların yapıldığı zaman dilimi açısından herhangi bir kısıtlama yapılmamıştır. Tarama sonucunda 88 çalışmaya ulaşılmış, bunlar başlık, özet, yöntem ve çalışma grupları incelenerek araştırma kapsamına alınacak çalışmalar belirlenmiştir. Çalışmalar kapsama alınırken çalışmaların ilkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçütleri sağlayan 17 çalışma belirlenmiş ve araştırma bu çalışmalar ile yürütülmüştür. Çalışmaların Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik olduğu tespit edilmiş ve çalışmaların bulguları bu temalar ve temalara uygun alt temalara göre sınıflandırılmıştır. Tema ve alt temalara uygun düşen veriler karşılaştırılıp sentezlenerek yeniden yorumlanmış, mevcut araştırmanın bulguları oluşturulmuş ve araştırma tüm yönleriyle raporlaştırılmıştır. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve temaların oluşturulması 25 Nisan- 31 Ağustos 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Polat ve Ay (2016) meta-sentez araştırmalarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çalışmanın amacı ve araştırma sorularının açık bir şekilde ifade edilmesi; araştırmaya dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi; ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntemi, alanı ve örnekleme gibi bilgilerin verilmesi; ortak temaların oluşturulma süreci ve araştırma için ayrılan süre hakkında bilgi verilmesi ile incelenen çalışmaların bulgularından örnekler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu ilkelere uygun olarak araştırmanın amacı ve soruları giriş bölümünün sonunda; araştırmaya dâhil edilme ölçütleri, ortak temaların oluşturulma süreci, harcanan süre verilerin toplanması ve analiz edilmesi bölümünde; araştırma kapsamındaki çalışmaların özellikleri çalışma grubu bölümünde ve çalışmalardan örnek kesitler bulgular bölümünde tabloların altındaki açıklamalarda belirtilmiştir. Temalarda yer alan alt temalar ile alt temalarda belirtilen bulguların doğru bir biçimde tasnif edilmesi süreci araştırmacı tarafından üç defa tekrar edilerek kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmanın tekrara yol açmaması için araştırma konusuna yakın olduğu düşünülen ve içerik analizi ile yapılan çalışmalar (Ceran, Aydın ve Onaricioğlu, 2018; Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010; Polat, 2015; Tavşanlı ve Kaldırım 2018) incelenmiştir.

Etik Kurulu İzni

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.

Bulgular

Araştırmanın bulguları dinleme, konuşma, okuma ve yazma temalarına uygun olarak sıralanmıştır. Araştırmanın dinleme teması ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Dinleme Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Okul ve sınıfın özelliklerinden kaynaklanan sorunlar	
Ç9	Sınıfların kalabalık olması
Ç9	Okul araç gereçlerinin yetersizliği
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	
Ç8	Öğrencilerin çabuk sıkılması
Ç8	Öğrencilerin uygun dinleme pozisyonunu koruyamaması
Ç7-Ç8-Ç9	Öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği
Ç7-Ç9-Ç16	Öğrencilerin söz varlığının yetersiz olması
Ç7-Ç9	Öğrencilerin dinleme becerilerinin yetersiz olması
Ç9	Öğrencilerin derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği
Ç9	Öğrencilerin derse aç gelmesi
Ç9	Sınıfta farklı yaş ve gelişim özelliklerinde öğrenciler olması
Ç9	Sınıfta aşırı hareketli öğrencilerin olması
Ç7	Öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması
Metinlerden ve etkinliklerden kaynaklanan sorunlar	
Ç8	Gereksiz etkinliklerin varlığı
Ç7-Ç9	Metinlerin ve etkinliklerin uzun olması
Ç7-Ç9	Metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmaması
Ç9	Etkinlerin ilgi çekici olmaması
Ç9-Ç13	Etkinlik için ayrılan sürenin yetersiz olması
Diğer	
Ç7	Öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekememesi
Ç7	Okuyan kişinin akıcı okuyamaması, vurgu ve tonlamalara dikkat etmemesi

Tablo 2 incelendiğinde dinleme ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam beş çalışma (Ç7, Ç8, Ç9, Ç13, Ç16) olduğu ve dinleme teması ile ilgili dört alt tema olduğu görülmektedir. *Okul ve sınıfın özelliklerinden kaynaklanan sorunlar* alt temasında sınıfların kalabalık olması, okul araç gereçlerinin yetersizliği; *öğrencilerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında öğrencilerde dikkat ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin söz varlığının yetersiz olması; *metinlerden ve etkinliklerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında metinlerin ve etkinliklerin uzun olması, etkinlikler için ayrılan sürenin yetersiz olması; *diğer* alt temasında ise öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekememesi ve okuyan kişinin akıcı okuyamaması, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat etmemesinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *dikkat ve motivasyon eksikliği* alt teması Ç7 kodlu kaynak sayfa 10’da “*Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, dinlediğini anlama engelleri olarak ... öğrencilerdeki dikkat eksikliğini belirtmişlerdir.*”; Ç8 kodlu kaynak sayfa 44’de “*Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak ... öğrencide motivasyon eksikliği ... şeklinde belirtmişlerdir.*” Ç9 kodlu kaynak sayfa 297’de “*Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (15) öğrencilerde dikkat eksikliğini güçlü olarak görmekte ...*” ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın konuşma teması ile ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Konuşma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Söyleyiş ile ilgili sorunlar	
Ç8-Ç17	Yöresel şivelerin konuşmaya etkisi
Ç8-Ç17	Ses tonunu ayarlayamama, ses tonunun alçak ya da yüksek olması
Ç8-Ç17	Ses/kelimeleri yanlış telaffuz etme
Söz varlığı yetersizliğinden kaynaklı sorunlar	
Ç8	Kelime tekrarının çok olması
Ç8	Uzun cümleler kuramama
Ç16	Akıcı konuşamama
Ç16-Ç17	Sınırlı sayıda sözcük kullanma
Ç13-Ç17	Söz varlığına bağlı olarak kelimeleri eksik cümleler kurma
Ç17	Gereksiz kelimeler kullanma
Ç13-Ç17	Yanlış sözcük/ek kullanma
Ç17	Türkçeyi eksik ve hatalı kullanma
Ç17	Sözcüklere ek getirmeme ya da yanlış ek getirme
Ç17	Konuşurken zorlanma
Diğer	
Ç8	İzinsiz konuşma
Ç8	Topluluk karşısında konuşamama
Ç8	İlgisiz konularda konuşma
Ç8	Konuşma etkinliklerinin azlığı
Ç13	Sürenin yetersizliği

Tablo 3 incelendiğinde konuşma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam dört çalışma (Ç8, Ç13, Ç16, Ç17) olduğu ve konuşma teması ile ilgili üç alt tema olduğu görülmektedir. *Söyleyiş ile ilgili yaşanan sorunlar* alt temasında yöresel şivelerin konuşmaya etkisi, ses tonunu ayarlayamama, ses tonunun alçak ya da yüksek olması; *söz varlığı yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar* alt temasında sınırlı sayıda sözcük kullanma, söz varlığına bağlı olarak kelimeleri eksik cümleler kurma; *diğer* alt temasında izinsiz konuşma, topluluk karşısında konuşamamanın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *ses/kelimeleri yanlış telaffuz etme* alt teması Ç7 kodlu kaynak sayfa 448'de "*Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu ... kullanılan kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini belirtmişlerdir.*"; Ç17 kodlu kaynak sayfa 46'da "*... kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sorunu örneklem dahilindeki her okulda gözlemlenmiştir.*" ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın okuma teması ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okuma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Akıcı ve anlamlı okumayla ilgili sorunlar	
Ç16	Akıcı okuyamama
Ç8	Ses tonunu ayarlayamama
Ç6-Ç8	Telaffuzda güçlük çekme
Ç8	Yöresel şivelerin olumsuz etkileri
Ç8	Öğrencinin dikkat yetersizliği
Ç8-Ç13	Okuma alışkanlığının olmaması
Ç8	Okuma metninin öğrenciye uygun olmaması
Ç8-Ç15	Noktalama işaretlerine uygun olarak okuyamama

Ç15	Yavaş okuma
Ç15	Hızlı okuma
Ç6-Ç15	Okurken sürekli geri dönüş ve tekrar yapma
Ç13-Ç15	Okuduğunu anlayamama
Ç6-Ç13-Ç15	Heceleyerek okuma
Ç6	Okurken parmak ya da kalemle takip etme
Ç15	Okuma yazma becerisini edinmemiş olma
Söz varlığıyla ilgili sorunlar	
Ç16	Söz varlığının yetersizliği
Ç14	Soyut kelimeleri öğrenmede zorlanma
Ç14	Kelimeleri ilk kez duyma/tanımama
Ç14	Yabancı kökenli kelimeleri öğrenmede zorlanma
Ç14	Öğrenilen kelimeleri unutma
Okuma hatalarıyla ilgili sorunlar	
Ç6-Ç15	Harf yutma
Ç15	Kelimelerin başını doğru okuyup sonunu uydurma
Ç6-Ç15	Eksik heceli okuma
Ç15	Yanlış heceleme
Ç6-Ç15	Bazı harfleri karıştırma
Ç6-Ç15	Okunması zor olan kelimelerde telaffuz hatası yapma
Ç6	Cümlede olmayan kelimeyi cümleye ekleyerek okuma
Ç2-Ç6-Ç15	Kelimeye yeni ek ekleme
Diğer	
Ç6	Okurken gereksiz vücut hareketleri yapma
Ç8-Ç13	Sürenin yetersizliği
Ç8	Yöntem konusunda öğretmen veli çelişkisi

Tablo 4 incelendiğinde okuma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam altı çalışma (Ç6, Ç8, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16) olduğu ve okuma teması ile ilgili dört alt tema olduğu görülmektedir. *Akıcı ve anlamlı okumayla ilgili sorunlar* alt temasında heceleyerek okuma, okuduğunu anlayamama, okurken sürekli geri dönüş ve tekrar yapma, noktalama işaretlerine uygun olarak okuyamama; *söz varlığıyla ilgili sorunlar* alt temasında söz varlığının yetersizliği, öğrenilen kelimeleri unutma, kelimeleri ilk kez duyma tanımama; *okuma hatalarıyla ilgili sorunlar* alt temasında kelimeye yeni ek ekleme, okunması zor olan kelimelerde telaffuz hatası yapma, eksik heceli okuma; *diğer* alt temasında sürenin yetersizliği, okurken gereksiz vücut hareketleri yapmanın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *okuduğunu anlamama* alt teması Ç13 kodlu kaynak sayfa 262’de “öğrencilerin heceleyerek okuma nedeniyle okuduğunu anlamakta güçlük çekmeleri”; Ç15 kodlu kaynak sayfa 89’da “Tablo 2 incelediğinde bazı okuma güçlükleriyle daha sık karşılaşıldığını görmekteyiz. ... okuduğunu anlamama ... güçlükleri gözlemlendiği görülmektedir.” ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Araştırmanın yazma teması ile ilgili bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo. 5.

Yazma Becerisi Alanında Yaşanan Sorunlar

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili sorunlar	
Ç17	Cümle başında büyük harf kullanmama
Ç17	Özel isimlerin ilk harfini büyük yazmama
Ç2-Ç5-Ç10-Ç11-Ç17	Yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlar yapma
Ç17	Paragraf başlarını belirtmeme
Ç17	Birleşik yazılması gereken heceyi/harfi ayrı yazma

Ç17	Ayrı yazılması gereken heceyi/harfi birleşik yazma
Ç10-Ç17	Kesme işaretini yanlış kullanma
Ç2	Satıra sığmayan kelimeyi doğru biçimde hecelerine ayıramama
Ç8-Ç10-Ç11-Ç12-Ç17	Yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulamama
Yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar	
Ç1-Ç2	Harfler arasında uygun boşluk bırakmama
Ç1-Ç2-Ç5-Ç17	Eksik harf/hece kelime yazma
Ç1-Ç2-Ç17	Fazla harf/hece kelime yazma
Ç5-Ç17	Yanlış harf/ek yazma
Ç5	Harfleri yanlış yazma
Ç5	Harf atlama
Ç17	Kenar boşluklarına dikkat etmeme
Ç1	Harf değiştirme
Ç1	Hece ekleme
Ç1-Ç5-Ç12	Biçim, ebat, boşluk, satır hizasında yazamama gibi hatalar
Ç12	Estetik olmayan yazılar yazma
Ç4-Ç5-Ç12	Okunaklı yazamama
Ç12	Yazım hatalarının zaman geçse bile düzeltilememesi
Ç5-Ç8	Yanlış telaffuz edilen kelimelerin yanlış yazılması
Öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar	
Ç12	İyi bir eğitim vermeme
Ç5-Ç12	Öğrencilerle yeterince ilgilenmeme
Ç3	Yazmaya gereken önemin verilmemesi
Ç3-Ç5-Ç11-Ç12	Öğretmenin yazma eğitimi için ayırdığı sürenin yetersizliği
Ç3	Yazılı metinlere gerekli dönüt ve düzeltmenin verilmemesi
Ç3	Okuma etkinliklerine yazma etkinliklerine göre daha fazla önem verilmesi
Ç11	Öğretmenlerin yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaması
Ç5-Ç12	Öğrencilere model olmama
Öğrencilerin yazma becerisi gelişimini engelleyen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel sorunlar	
Ç5-Ç11	Öz güven eksikliği
Ç5-Ç12	Önemsememe, ilgisizlik
Ç5-Ç12	Dikkat dağınıklığı veya eksikliği
Ç5-Ç12	İsteksizlik, yazmayı sevmeme
Ç3-Ç5	Öğrencilerin yazma ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olması
Ç3	Hata yapma korkusu
Ç3	Yazı yazarken aktif olmadıkları için öğrencilerin çabuk sıkılmaları
Ç5-Ç11-Ç12	Devinişsel becerilerdeki yetersizlik (kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, kalem tutma vb.)
Ç3	Öğrencilerin çabuk yorulması
Ç12	Zihinsel yetersizlik
Ç5-Ç12	Yeteneksizlik
Ç4-Ç16	Akıcı yazamama
Ç4-Ç5-Ç8	Yavaş yazma
Ç3	Yazılı görevlerin gereksiz görülmesi
Ç11	Kitap okumama
Ç11	Yazarken plan yapmama
Ç11-Ç16	Söz varlığının yetersiz olması

Yazmanın kendine has özelliklerden kaynaklanan sorunlar	
Ç3	Yazmanın bilişsel açıdan zorluklarının olması
Ç3	Yazmanın devinişsel açıdan zorluklarının olması
Ç3	Birçok bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriyi aynı anda gerektirmesi
Ç11-Ç13	Yazmanın zaman alması
Veli yaklaşımlarından kaynaklanan sorunlar	
Ç11	Velilerin/ailelerin sesi harf olarak öğretmeleri
Ç3	Velilerin/ailelerin yazmaya yönelik tutum ve davranışlarının olumsuz etkileri
Ç3-Ç5	Velilerin/ailelerin yazı etkinlerine katılmaması ve gerekli takibi yapmaması
Diğer	
Ç4	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler için adaptasyon gerektirmesi (Bitişik eğik yazıdan dik temel harflerle yazmaya geçenler için)
Ç4	Yeni materyaller gerektirmesi (Bitişik eğik yazıdan dik temel harflerle yazmaya geçenler için)
Ç11	Teste dayalı sınav
Ç12	Yazma becerisinde akranlara göre gerilik
Ç8	Bitişik eğik yazı yazarken sorun yaşama
Ç11-Ç12	Kendini yazılı olarak ifade edememe

Tablo 5 incelendiğinde yazma ile ilgili yaşanan sorunları belirten toplam on iki çalışma (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç16, Ç17) olduğu ve yazma teması ile ilgili yedi alt tema olduğu görülmektedir. *Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili sorunlar* alt temasında yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulamama, yazım ve noktalama işaretleri ile ilgili yanlışlar yapma, kesme işaretini yanlış kullanma; *yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlar* alt temasında eksik harf/hece kelime yazma, biçim, ebat, boşluk, satır hizasında yazamama gibi hatalar, okunaklı yazamama; *öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar* alt temasında öğretmenin yazma eğitimi için ayırdığı sürenin yetersizliği, öğrencilerle yeterince ilgilenmeme, öğrencilere model olmama; *öğrencilerin yazma becerisi gelişimini engelleyen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel sorunlar* alt temasında devinişsel becerilerdeki yetersizlik (kas gelişimi, el-göz koordinasyonu, kalem tutma vb.), yavaş yazma, dikkat dağınıklığı veya eksikliği, isteksizlik, yazmayı sevmeme; *yazmanın kendine has özelliklerden kaynaklanan sorunlar* alt temasında yazmanın zaman alması, birçok bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriyi aynı anda gerektirmesi; *veli yaklaşımlarından kaynaklanan sorunlar* alt temasında velilerin yazı etkinlerine katılmaması ve gerekli takibi yapmaması, velilerin sesi harf olarak öğretmeleri; *diğer* alt temasında yazma becerisinde akranlara göre gerilik ve teste dayalı sınavın etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde *kendini yazılı olarak ifade edememe* alt teması Ç11 kodlu kaynak sayfa 82’de “Öğretmenlere göre ilkökul düzeyinde öğrencilerden kaynaklanan sorunların basında ($f = 16$) öğrencilerin kendilerini ifade edememesi gelmektedir.”; Ç12 kodlu kaynak 483’te “Kendini yazılı ifade edememe (yazılı anlatım/ifade güçlüğü)” ifadelerine bağlı olarak oluşturulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde yaşanan sorunları ilgili çalışmalardan hareketle ortaya koymanın amaçlandığı bu araştırmada elde edilen bulgular dinleme, konuşma, okuma ve yazma temaları sırasına uygun olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin dinleme becerisi alanında yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik ikisi doğrudan olmak üzere toplam beş çalışma olduğu görülmektedir. Babayiğit ve Ökten’in (2016) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeylerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmada katılımcı öğretmenler öğrencilerin büyük bir kısmının dinleme becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisi ile ilgili lisansüstü tezleri incelemiş ve bahsedilen tezlerin sadece üçte birinin doğrudan dinleme becerisi ile ilgili olduğunu diğer çalışmaların ise dinlemeyi diğer becerilerle birlikte ele alan çalışmalar

olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan mevcut araştırmada ele alınan çalışmalarda dinlemeye yönelik çalışmaların oranı bu bulguyla örtüşmektedir. Girmen vd. (2010) tarafından Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Dinlemenin başlı başına bir beceri olmanın ötesinde analiz, sentez, ilişkilendirme ve sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemleri içererek (Babayiğit, 2017) diğer becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesinin temeli olması daha fazla önemsemesini gerektirmektedir. Bu nedenle dinleme becerisinin diğer becerilerle olan ilişkisi de göz önüne alınarak dinleme becerisine yönelik müstakil çalışmalar yapıp dinlemenin boyutları ve gelişimi daha net bir biçimde ortaya konabilir.

Yıldız, Alaçam Akşit ve Uyar (2016) öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme davranışlarını analiz ederek onların dinleme davranışlarını olumsuz etkileyen unsurları ortadan kaldırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada incelenen çalışmalarda, öğrencilerin dikkat ve motivasyon eksikliğinin olması ve söz varlığının yetersizliğinin dinleme becerisini olumsuz yönde etkileyen sebeplerin başında geldiği görülmektedir. Çiftçi (2007) de öğrencilerin dinlemeye odaklanamamalarının önemli bir sorun olduğunu belirterek dinleme sürecinde dikkat ve motivasyona vurgu yapmıştır. Acat'ın (2003) dinlemenin ancak bireyin istemesiyle gerçekleşen bir davranış olduğunu ve dinleme becerisi de dâhil olmak üzere Türkçe dersi becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin söz varlığının zengin olması gerektiğini vurgulaması araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını artırmaya ve söz varlığını zenginleştirmeye yönelik çalışmalar yapması önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığının zengin olması onların dinleme ürünlerini anlamalarını, bu da dikkat ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek ve öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinden daha çok faydalanmalarını sağlayacaktır.

Araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunları konu edinen biri doğrudan olmak üzere toplam dört çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların önemli bir kısmının söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir. Konuşma insan zihninde başlayıp sözcükler yardımıyla ortaya çıkan bir beceridir (Güneş, 2014). Bu durum söz varlığı ile konuşma arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bireylerin öğrenme yaşantıları sonucunda belleklerinde depoladıkları birikim olarak tanımlanan söz varlığının gelişimini en verimli şekilde desteklemek Türkçe dersi ile mümkün olmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu nedenle öğrencilerin akıcı konuşmaları için söz varlığını geliştirecek etkinlikler yapılması gerekmektedir (Kuru ve Güneş, 2017). Araştırmada incelenen çalışmalara göre öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimini engelleyen bir diğer husus ise metinlerden kaynaklanan sorunlardır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler geçmişten günümüze kadar dil becerilerinin öğretiminde kullanılmıştır (Güneş, 2013). Metinlerin ardından verilen etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin kazanımları edinmesi beklenmektedir. Bu nedenle metinler ve etkinliklerin nitelikli olması öğrenme öğretme süreçleri için ayrılan zamanın verimli kullanılmasını ve öğrencilerin kazanımları daha kısa sürede edinmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları sorunların ağırlıklı olarak okuma hataları ile akıcı ve anlamlı okumayla ilgili olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada belirtilen okuma hatalarına, benzer birçok araştırmada ulaşılmıştır (Akyol ve Temur, 2006; Bayat, 2015; Bilge ve Sağır, 2017; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Seçkin Yılmaz ve Baydık, 2017). Akıcı ve anlamlı okuma kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlar olup akıcı okuma metni en doğru biçimde anlamayı sağlayan, okuma hatalarından arınmış hız ve prozodiye sahip okuma biçimidir (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017; Yılmaz, 2008). Uzunkol (2013) tarafından öğrencilerin akıcı okumada yaptıkları hataları gidermeyi amaçlayan çalışmada öğrencilerin sıklıkla tekrarlı okuma, ekleme yapma, atlama gibi okuma hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu hatalar mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Seçkin Yılmaz ve Baydık (2017) öğrencilerin okuma hatalarından arınmış bir şekilde doğru ve hızlı okuyabildiklerinde metni anlamaya odaklanabileceğini belirtmiştir. Bunu sağlamak amacıyla Çaycı ve Demir (2006) öğrencilerin okuma sırasında yaşadıkları sorunları aşmaları için özellikle ilkökul düzeyinde kelime tanıma ve ayırt etme yoluyla öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesini önermekte ve ilkökul öğrencilerinin kullandıkları kelimelerin derlenmesi ve söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların çok daha fazla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hatta bu alanda Milli Eğitim Bakanlığı

(2018) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sorumluluğunda 2. sınıftan 12. sınıfa kadar öğrencilerin kullandıkları sözcükleri sınıflandırmak ve derlemek için Türkçe Söz Varlığı Projesi'ni hayata geçirmiştir. Bu projede 26 ilden toplam bir milyon öğrenciye ulaşmak hedeflenmektedir. Mevcut araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmaların sadece bir tanesinin kelime öğretimi ile ilgili olması bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekliliği ile örtüşmektedir. Türkçe dil becerilerinin hemen hemen hepsinin gelişiminde bir engel olarak karşımıza çıkan söz varlığı yetersizliği araştırmalarda araştırmacılar, eğitim öğretim sürecinde öğretmenler tarafından daha fazla önemsenirse öğrencilerin dil gelişimi daha hızlı bir biçimde sağlanabilir.

Öğrencilerin okuma becerisine yönelik yapılan birçok çalışmada (Aktaş ve Çankal, 2019; Bozkurt ve Memiş, 2013; Katrancı, 2015; Yamaç ve Çeliktürk Sezgin, 2018; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma motivasyonuna dikkat çekilmiş ve öğrencilerin okuma alışkanlığı edinebilmesi için okuma motivasyonunun gerekliliği ifade edilmiştir. Özellikle okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir (Akyol ve Sural, 2020). Ancak araştırma kapsamındaki çalışmalarda öğrencilerin okuma motivasyonu yetersizliğine vurgu yapılmamıştır. Özellikle iki çalışmada (Ç8, Ç13) öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması sorun olarak belirtildiği halde okuma motivasyonu sorun olarak belirtilmemiştir. Oysa Şahin (2019) okuma davranışında motivasyonun etkin biçimde rol aldığını ifade etmekte ve öğrencilerin okuma motivasyonunu artırmaya yönelik tedbirler alınmasını önermiştir. Mevcut araştırmada incelenen çalışmalarda okuma motivasyonu yetersizliğinin bir sorun olarak bildirilmemesi katılımcıların daha çok öğrencilerin okuma hatalarına odaklanmasından kaynaklanabilir. Çünkü okuma hataları motivasyon kavramına göre daha somut ve gözlemlenebilen bir durumdur. Bu durum öğretmenlerin okuma ile ilgili sorunların temelinde yatan motivasyon yetersizliğini göz ardı etmelerine neden olmamalıdır. Özellikle okuma alışkanlığı kazanmak için kritik bir dönem olan ilkokulda öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltmek için öğretmenlerin etkinlikler planlamaları diğer okuma sorunlarının da ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan dokuz tanesi doğrudan olmak üzere toplam 11 çalışma yazma becerisi ile ilgilidir. Bu beceriye yönelik çalışmaların diğer becerilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sorunların birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Özellikle noktalama işaretlerini kullanma, yazım kurallarını uygulama, yazının okunaklılığı ve yazmanın fiziksel boyutu ile ilgili sorunlara sıklıkla rastlandığı görülmektedir. Tok ve Erdoğan (2017) tarafından ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin incelendiği çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bahsedilen bu çalışmada öğrencilerin yazılarının okunaklılığı bir sorun olarak saptanmış ve öğretmenlerin öğrencilerin mekanik yazma becerilerini geliştirmek için etkinlikler tasarlamaları önerilmiştir. Arslan Özer ve Bağcı (2018) yazının okunaklılığı ile anlam ilişkisine dikkat çekerek yazıdaki anlamın ancak yazının okunaklılığı ile ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Arslan ve Bağcı (2017) bir sınıftaki öğrencilerin yazı becerileri açısından farklı özelliklere sahip olduğunu, bu durumun öğretmenlerin işini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında öğrencilerin okunaklı yazı yazmaları için bireysel ve sürekli olarak takip edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Yazma becerisi ile ilgili araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışlarının öğrencilerin yazma becerisini olumsuz etkilemesidir. Kuşdemir, Katrancı ve Arslan (2018) öğretmenlerin derslerde yazı çalışmalarına yeterince yer vermemelerinden dolayı öğrencilerin okunaklı yazı yazmalarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırma kapsamındaki dört çalışmada öğretmenlerin yazma becerisi için yeterli zamanı ayırmamasının belirtilmesi bu durumu doğrulamaktadır. Demir (2018) yazım eğitimi kavramına dikkat çekerek dilin yazıya geçirilmesi ile ilgili kuralların eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılmasına vurgu yapmıştır. Bu nedenle yazım eğitimi sürecinin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli davranmaları sürecin verimini artıracaktır. Tağa ve Ünlü (2013) tarafından yürütülen araştırmada katılımcı öğretmenler, öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin konu hakkında gelişmeleri takip edememesine vurgu yapmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin periyodik olarak yazma becerisi ile ilgili hizmet içi eğitim almaları öğretmenlerden kaynaklanan sorunları azaltabilir.

Yazma becerisinin en önemli alanlarından biri olan yazılı anlatım becerisindeki sorunlara sadece iki çalışmada (Ç11, Ç12) değinilmiştir. Yazılı anlatımda amaç bireyin yaşam içerisinde kendisini doğru olarak ifade etmesini sağlamaktır (Temel ve Karancı, 2019). Yazım eğitimi bu kadar önemli bir beceri olmasına karşın Ulu'ya (2018) göre hem okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinde hem de Türk milli eğitim sisteminde ihmal edilen bir alan olmuştur. Yazma analiz, sentez ve değerlendirme gibi karmaşık zihinsel süreçleri gerektirdiğinden dil becerileri içinde öğrenciler tarafından kazanılması en zor olan beceri olarak tanımlanabilir (Batur ve Bitir 2019). Buna karşın yazmanın hem ilgili araştırmalarda hem de eğitim öğretim sürecinde yeterli ilgiyi görmemesi öğrencilerin yazma alanında yaşadığı sorunları artırabilir. Aydın (2014) bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla öğrencilerin okuma becerisinin gelişimi için okullarda uygulanan serbest okuma saatine benzer şekilde serbest yazım saati uygulanmasını önermiştir.

Araştırma, araştırmacının ulaştığı kaynaklarla sınırlıdır. Ayrıca araştırmacının bir diğer sınırlılığı ise araştırmacının çalışmalarda ham verilere ulaşamamasıdır. Ham verilere ulaşılması durumunda araştırma kapsamındaki çalışmaların verilerinin birbirlerine benzer ve farklı olan yanları görülerek analizler sayesinde daha ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

(I) İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunların tespit edilmesi öğrenme öğretme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı için ilkokul öğrencilerini kapsayan çalışmaların artırılması gerekmektedir.

(II) Yapılan araştırmaların belli dil becerilerinde yoğunlaşmayıp ihtiyaca odaklı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ihtiyaç analizi yapılarak araştırmalara yön verilebilir.

(III) Dil becerileri arasında ihmal edilen beceri olmaması için araştırmacıların ihtiyaçlara odaklanması faydalı olacaktır.

(IV) Araştırmaların, yaşanan sorunların çözümüne hizmet edebilmesi için sorunların tespiti ve tespit edilen sorunların giderilmesi amacıyla sorun ve çözüm ilişkili uzun soluklu araştırmalar planlanabilir.

(V) İlkokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale, tek başına yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarın, bu makale ile ilgili olarak herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Acat, M. B. (2003). Kavram haritalarının Türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 168-193.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 51-72.
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı Okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks* 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2019). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, Erken Görünüm, 1-24.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29(25), 9-274.
- Altun, T. ve Batmaz, O. (2018). Bitişik eğik yazı uygulaması zorunluluğunun kaldırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 169-188.

İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

- *Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- *Altuntaş, İ. ve Akyüz, E. (2015). Üçüncü ve dördüncü sınıf dinleme eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 293-305.
- Arslan, D. ve Bağcı, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinin (2.-7. Sınıf) yazı hızı: kesit çalışması. *Journal of International Social Research*, 10(50), 451-462.
- Arslan Özer, D. ve Bağcı, H. (2018). İlköğretim öğrencilerinin (2-7. Sınıf) yazı okunaklılığı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 121-132.
- *Ateş, S., Çetinkaya, C. ve Yıldırım, K. (2014). Elementary school classroom teachers' views on writing difficulties. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 166-170.
- *Babayiğit, Ö. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile kelime yazım hatalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 230-246.
- *Babayiğit, Ö. ve Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 1-12.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.
- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar*. Ankara: Anı yayınları.
- Batur, Z. ve Tufan, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin serbest yazma etkinliklerindeki konu eğilimlerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 372-389.
- Bayat, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi. *KSBD Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı 1(7)*, 241-251.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayılarının tespiti. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.
- Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A. ve ark. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, 29(3), 435-451.
- Budinski, V. & Lujčić, I. (2018). Preschool teachers' opinions on the methodology of teaching activities for developing pre-reading and pre-writing skills. *Croatian Journal of Education*, 20(2), 131-170.
- *Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul öğrencilerinde görülen sesli okuma hatalarının öğretmen gözlemleri ışığında değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 1-14.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi: Yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- *Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, M.C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1539-1550.

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(4), 437-456.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 176(36), 231-242.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121-135.
- *Demir, O. ve İzci, E. (2015). İlkokul (4. Sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 440-460.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Diñer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, metasentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Duran, E. ve Özdil, Ş . (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erden, G. ve Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 7(14), 1-18.
- *Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(61), 700-718.
- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R. & Joshi, R. M. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 32(1), 33-63.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Geva, E., Galili, K., Katzir, T. & Shany, M. (2017). Learning novel words by ear or by eye? An advantage for lexical inferencing in listening versus reading narratives in fourth grade. *Reading and Writing*, 30(9), 1917-1944.
- Girmen ,P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (Mayıs, 2010). *Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe eğitimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi, Ankara.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Hamzadayı, E. (2019). Yazılı anlatım biçimleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 249-274). Ankara: Anı Yayınları.

İlkokul Düzeyinde Türkçe Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

- İşçi, C., Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2020). Evaluation of creative writing products according to content and some variables. *Elementary Education Online*, 19(2), 718-732.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kim, Y. S. G., Park, C. & Park, Y. (2015). Dimensions of discourse level oral language skills and their relation to reading comprehension and written composition: An exploratory study. *Reading and Writing*, 28(5), 633-654.
- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Wanzek, J. & Al Otaiba, S. (2018). Relations between reading and writing: A longitudinal examination from grades 3 to 6. *Reading and Writing*, 31(7), 1591-1618.
- Korhonen, A., Hakulinen-Viitanen, T., Jylhä, V. & Holopainen, A. (2013). Meta-synthesis and evidence-based health care—a method for systematic review. *Scandinavian journal of caring sciences*, 27(4), 1027-1034.
- *Kula, S., Budak, Y. ve Taşdemir, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama kurallarını öğrenme düzeyi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 58-80.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkök 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kuşdemir, Y. ve Katranç, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Kuşdemir, Y., Katranç, M. ve Arslan, F. (2018). Veli ve öğretmen gözüyle ilkök öğrencilerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Landi, N. (2010). An examination of the relationship between reading comprehension, higher-level and lower-level reading sub-skills in adults. *Reading and Writing*, 23(6), 701-717.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe söz varlığı projesi*. <http://meb.gov.tr/turkce-soz-varligi-projesinde-yeni-asama-26-ilden-1-milyon-ogrenci-veri-toplama-calismasina-katilacak/haber/21176/tr> adresinden 05/09/2020 tarihinde alınmıştır.
- *Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis örneği)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Örs, E. (2019). Bir ilkök dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 68-88.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Paterson, B. L., Dubouloz, C. J., Chevrier, J., Ashe, B., King, J. & Moldoveanu, M. (2009). Conducting qualitative metasynthesis research: Insights from a metasynthesis project. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 22-33.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 229-243.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Puliatte, A. & Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers' linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers?, *Reading and Writing*, 31(2), 239-266.
- *Sarıkaya, İ. ve Sökmen, Y. (2019). İlkokul öğrencileri yazmayı neden zor ve sıkıcı bir etkinlik olarak nitelendiriyor? Sınıf öğretmenlerinin görüşleri. B. Duman (Ed.), 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi Kitabı* (ss. 568-574). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2020). Comparison of language skills of students with and without reading difficulties. *Elementary Education Online*, 19(2), 782-802.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilköğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Semeraro, C., Coppola, G., Cassibba, R. & Lucangeli, D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *PloS one*, 14(2), 1-17.
- Sönmez, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma güç stratejilerini kullanmalarına ilişkin bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-18.
- Spataro, S. E. & Bloch, J. (2018). "Can you repeat that?" Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2), 168-198.
- Spycher, P., Austin, K. & Fabian, T. (2018). The writing-centered classroom. *Educational Leadership*, 75(7), 54-59.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2367-2388.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 367-388.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizyürek F., Erdem İ. ve Temizkan M. (2017). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1003-1024.
- *Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- *Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 195-211.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611.
- *Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- *Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 1-12.
- *Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 225-243.

- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 57-71.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, E., Alaçam Akşit, A. C. ve Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *Journal of International Social Research*, 9(45), 911-924.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.

Extended Abstract

Introduction

This study aimed to evaluate the findings of studies determining the problems encountered in Turkish lessons at primary school level by reinterpreting and comparing them. This approach will ensure that the findings of studies conducted in different places and with different sample groups for the same purpose are presented with a holistic approach. Thus, classroom teachers will have the opportunity to see the problems encountered in Turkish lessons from a broad perspective. The study aimed to draw attention to the fact that studies for primary school students in the field of Turkish teaching should be structured separately from studies for students at other levels by focusing the research on the problems encountered in Turkish lessons only at the primary school level. In addition, this study also enabled researchers who are interested in the subject to see the areas in which the studies regarding the issue are concentrated and those in which they are found lacking. In line with this general purpose, this study aimed to reveal the problems encountered in listening, speaking, reading and writing skills in Turkish lessons at primary school level.

Method

The meta-synthesis method, which is one of the content analysis methods, was applied in this study. In this method, findings of studies on the same subject are discussed and evaluated with a critical understanding. The purpose of meta-synthesis research is to produce more holistic and functional interpretations based on individual studies. In this study, the findings of the studies conducted to determine the problems encountered in Turkish lessons at primary school level were interpreted, compared, and evaluated.

In the study, first of all the research questions were prepared, then the concepts of "Turkish, listening, speaking, reading, and writing" were searched for in the databases of Google Academic, CoHE Academic and the CoHE Thesis Center, and no restrictions were made in terms of the publication year of the research. The studies to be included in the study were determined by examining the title, abstract, method and study groups of the studies found as a result of the search. This study was limited to the studies focusing on the problems encountered in Turkish lessons at the primary school level. 17 studies meeting these criteria were determined, and the findings of the studies were classified according to the themes (listening, speaking, reading and writing skills in Turkish lessons) and related sub-themes.

Results and Discussion

The findings of the study showed that there were five studies, two of them directly, aiming to determine the problems that primary school students encounter in listening skills. In addition to being

a skill in itself, listening forms the basis for the acquisition and development of other skills by involving various mental processes such as analysis, synthesis, association, and questioning; therefore, listening skills must be examined more. For this reason, taking the relationship between listening skills and other skills into account, individual studies can be carried out for listening skills and the dimensions and development of listening can be revealed more clearly. The findings of the study showed that students' lack of attention and motivation, and also their lack of vocabulary were the main reasons affecting listening skills negatively. Therefore, it is important that teachers conduct activities aimed at increasing students' attention and motivation and enriching their vocabulary. In addition, the richness of students' vocabulary will influence their understanding of listening products positively. Thus, this situation will enhance students' attention and motivation positively and enable them to benefit more from learning and teaching processes.

The findings of this study revealed that there were totally four studies, one of them directly, addressing the problems students encounter in speaking skills. In these studies, it was stated that the majority of the problems encountered by students in speaking skills were due to the lack of vocabulary. The development of individuals' vocabulary, defined as the accumulation of words stored in individuals' memories as a result of their learning experiences, can be supported most effectively by Turkish lessons. For this reason, activities aimed at improving the vocabulary of students are required so that they will be able to speak fluently.

The findings of this study showed that text-related problems prevented the development of students' speaking skills. The texts in Turkish course books have been used in teaching language skills for a long time. Students are expected to make gains through the activities given after these texts. Therefore, the quality of the texts and activities will enable the efficient use of time allocated for learning processes and the students will make gains in a shorter time.

It was seen that the problems that students encountered in reading skills were mainly related to reading errors, fluency, and reading comprehension. The concepts of reading fluency and reading comprehension are related to each other, and fluent text reading is defined as reading that enables the most accurate comprehension. In order to improve students' reading fluency and reading comprehension skills, word recognition and vocabulary improvement activities should be carried out by teachers. Inadequate reading motivation was not reported as a problem in previous studies. This may be due to the fact that the participants of the studies focused more on students' reading errors, since reading errors are a more concrete and observable situation than the concept of motivation. This situation should not cause teachers to ignore the lack of motivation, which is an underlying reason for reading problems. Especially in primary school, which is a critical period for acquiring reading habits, teachers' planning of activities to increase students' reading motivation will enable other reading problems to be eliminated.

It was observed that problems regarding students' writing skills were mostly related to using punctuation marks, applying spelling rules, legibility of writing and the physical dimension of writing. The fact that students have different characteristics in terms of writing skills makes the situation difficult for teachers. Therefore, it can be concluded that students should be monitored individually and continuously to enable them to write legibly. Another important result of the study regarding writing skills was that teachers' incorrect attitudes and behaviors affected students' writing skills negatively. Due to the fact that teachers did not include writing activities in their classes, students' legible writing skills were adversely affected. For this reason, periodic in-service training of teachers regarding writing skills will be beneficial in terms of reducing teacher-related problems. In order to avoid the existence of a neglected skill among all language skills, it is recommended that researchers focus on the needs of primary school students and conduct studies aiming to improve their vocabulary.