



Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri*

*Hamza GÖNÜLAL***
*Mecit ASLAN****

Öz

Bu araştırma Van ili kırsalında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Karma araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 215 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel veriler ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 16 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler; nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin genel anlamda olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmekle birlikte, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, programın yoğunluğu, ses temelli cümle yöntemi, kırsaldaki okulların koşulları, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve aile katılımı konularında bazı olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma-yazma, sınıf öğretmeni, kırsal

Opinions of Primary School Teachers Working in Rural Areas on Primary Literacy Teaching

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of primary school teachers working in the rural areas of Van on primary literacy teaching. This study utilizes sequential explanatory design, a type of mixed research method design. By using cluster sampling method, 215 first grade teachers were selected as the study group for quantitative data. In the process of collecting qualitative data, 16 classroom teachers were chosen by maximum diversity sampling method. A questionnaire and a semi-structured interview form were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics was employed in the analysis of quantitative data in research while descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a conclusion of the research, it was determined that the teachers had a generally positive opinions about their competencies, but it was also determined that teacher had negative opinions about pre-service and in-service training, intensity of the curriculum, the sound-based sentence method, the conditions of the schools in the countryside, the readiness of the students and parental involvement.

Keywords: Primary literacy, primary school teacher, rural areas

* Bu çalışma Hamza GÖNÜLAL'ın Doç. Dr. Mecit ASLAN danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Eminpaşa İlkokulu, Van, hamza84.hg@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1710-1927

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7970-5892

Giriş

Toplumların çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması, toplumları oluşturan fertlerin aldıkları nitelikli eğitim ve etkili iletişim becerilerine bağlıdır. Bilgi ve iletişim çağı olarak da bilinen 21. yüzyılda üst düzey düşünme becerilerine sahip, toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşan, duyarlı bireyler yetiştirmek; bilgiye ulaşma, yeni bilgiler üretme, bilgileri paylaşma ve kullanma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu şekilde yaşam boyu devam eden bilgi edinme ve bilgiyi paylaşma yolu, etkili iletişim becerileri ve paralelinde gelişen nitelikli eğitimle gerçekleşmektedir. Bu bağlamda bireylerin aldığı eğitimde ve kazandığı iletişim becerilerinde, dil her zaman önemli bir etki gücü ile karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenme ve işlevsel bir biçimde kullanma süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu sürecinin nihai hedeflerinden biri de hiç şüphesiz iletişim sürecinde bağımsız okuma ve yazma becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmektir. Nitekim ulusların eğitim programları incelendiğinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere, temel dil becerilerinin gelişimi, öncelikli eğitsel hedefler arasında her zaman yerini korumaktadır. Dinamik bir yapı halinde olan bu dil becerileri karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dil ediniminin temel becerileri arasında yer alan okuma-yazma becerileri geçmişten günümüze tüm medeniyetlerde bireylerin edinmesi gereken beceriler arasında kabul edilmektedir. Kazanılması elzem olan bu beceriler okul hayatının ilk yıllarında edinilmekte ve yaşam boyu kullanılmaktadır. Bu kapsamda okuma-yazmanın ilk aşaması olarak ifade edilen ilk okuma-yazma faaliyetleri son derece önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlk okuma-yazma, genel anlamda, çocuğun sözlü dilden yazılı dile geçiş yaptığı bir eşiği ifade etmektedir. Çocuk ilk okuma-yazma ile yazılı dilin sembollerini sesli bir biçimde okuyabilmekte, söylenenleri veya fikirlerini yazıya aktarabilmektedir (Obalar, 2009). Bu doğrultuda ilk okuma-yazma çocuk için kültürlü, entelektüel bir birey olma yolunda ilk adımlarının atıldığı dönemi ifade etmektedir. Nitekim ilk okuma-yazmanın amacı, okuyabilme, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilme, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme, iletişim kurabilme, kurallara uygun şekilde yazı yazabilme, Türkçeyi kullanabilme ve Türkçe öğrenmekten zevk alabilme olarak ifade edilmektedir (Tok, 2001). Bu süreç sessiz okuyabilme aşamasına kadar olan dönemi kapsamaktadır (Balantekin, 2020). Bir başka deyişle ilk okuma-yazma kapsam olarak öğrencinin okuma ve yazmadan yoksun olduğu bir dönemden, okuryazar oluncaya kadar geçen süreci içine almaktadır (Ferah, 2007). Bir bakıma öğrenmenin anahtarı niteliğinde olan okuma-yazma Farabi'nin de belirttiği gibi "alet", bir diğer ifadeyle "araç" niteliğinde bir öğrenmedir. Öğrenci bu becerilere sahip olmakla önemli bir araç elde ederek yaşamında karşılaştığı problemleri bu araç yardımıyla çözebilmektedir.

Okuma-yazma öğretimi incelendiğinde amaç ilk bakışta okumayı, yazmayı öğretmek olsa da gelecekle ilgili nihai hedef; bilgiye ulaşma yolunda, okumayı ve yazmayı bir araç olarak kullanmayı öğretmektir. Bu bağlamda temel öğretimde okuma-yazma öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği Türkçe dersi, okuma-yazma öğretimi ile başlamakta ve ilkokul birinci sınıfın en önemli ve öncelikli dersi olarak karşımıza çıkmaktadır (Calp, 2009; Çınar, 2004; Demir ve Ersöz, 2016). Öz'e (2005) göre ilk okuma-yazma becerisi yalnız Türkçe dersinde değil öğrencilerin okul hayatı süresince tüm derslerdeki başarılarını da önemli derecede etkilemektedir. Bu doğrultuda doğru ve hızlı okuyabilen, kelime dağarcığı zengin, okuduğunu anlayan, Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak etkili kullanan öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarının yüksek olması beklenmektedir. Nitekim öğrencilerin okul hayatları boyunca akademik anlamda başarısızlıklarının temelinde okuma, yazma, anlama ve ifade etme becerilerinin eksikliği yatmaktadır (Ege, 2011). Bu anlamda öğrencilerin eğitim hayatlarındaki en zor becerilerden olan okuma ve yazma becerilerinin (Akyol, 2005; Mert, 2019) ve çocuk açısından zor ve karmaşık gibi görünen bu sürecin sağlıklı bir şekilde atlatılması önemlidir. Çünkü okuma-yazma becerilerinde yaşanan problemler, öğrencinin eğitim-öğretim hayatındaki tüm akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Güldenoğlu, 2008).

Hassasiyeti ve önemi bakımından temel eğitimde Türkçe (ilk okuma-yazma) ders programları önemli bir yere sahiptir ve her yıl ilgili kurullar tarafından dikkatle incelenmekte en iyi ve en etkili programlara ulaşılmaya çalışılmaktadır. Buna rağmen her zaman ve her koşulda istenen hedeflere ulaşılamamaktadır. Her ne kadar eğitim programları tüm ülke geneline hitap edebilecek yapıda hazırlansa da bireysel ve çevresel değişkenler programın etkililiğinde farklılıklara neden olmaktadır

(Gülbaş-Çatak, 2008). Nitekim ülkemizde kentsel ve kırsal alanlardaki demografik, coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıkların eğitim-öğretim faaliyetlerine yansımaları da farklı olmaktadır (Ece, 2012; Özsarı ve Aytar, 2019). Ülkemizdeki kırsal yerleşim alanları incelendiğinde koşulları itibariyle nitelikli eğitim-öğretim imkanlarından yeterince faydalanamadıkları görülmektedir (Çiftçi ve diğerleri, 2003; Analı ve Şahin, 2020). Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetleri çoğunlukla sekteye uğramaktadır. Kırsal alanlarda yer alan okullar ve bu yerlerde öğrenim gören öğrenciler coğrafi ve sosyal izolasyonun yanı sıra ekonomik yetersizlikler, eğitim-öğretim imkanlarına uzaklık, öğrenci hazırbulunuşlukları, öğretim materyalleri, sosyal-kültürel özellikler, aile eğitim düzeyleri gibi birçok konuda kent merkezlerine göre farklılık göstermektedirler (Çalışkan ve Yenilmez, 2012). Dolayısıyla bu çalışmanın gerçekleştirildiği Van özelinde düşünüldüğünde, ilk okuma-yazma sürecinde kırsalda karşılaşılan sorunlarının yanında ilin ve bölgenin kendine has sosyal-kültürel yapısından kaynaklı problemlerin de yaşanabileceği öngörülmektedir. Van ili kırsal kesiminin düşük sosyo-ekonomik özelliklere sahip, eğitim düzeyi yüksek olmayan ve aile içi Türkçe konuşma becerileri zayıf olan bir nüfus yapısına sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Koyuncu ve Karakılçık (2018) Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısını inceledikleri çalışmalarında, bölgenin kendine has özelliklerinin ve problemlerinin olduğunu ve bu yönüyle önemli bir araştırma alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun Van kırsalındaki eğitim faaliyetlerine, okula ve öğrenciye etki gücü yüksek bir şekilde yansıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili birçok çalışmanın kent merkezlerinde yapıldığı düşünüldüğünde ilgili bölgede yapılan bu araştırmanın özgün ve kıymetli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin uygulanmasında ve bu süreçteki olumlu ve olumsuz yansımalar hususunda görüşlerine ihtiyaç duyulan öncelikli kişiler arasında hiç şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmenler yer almaktadır (Karacaoğlu ve Acar, 2010). Nitekim öğretmenler, öğretim programlarını uygulamada önemli bir role sahip oldukları gibi sürecin önemli bir üyesi olarak okulda, sınıfta ve öğrenciler üzerinde etkili gözlemler yapabilmekte, sorunları yerinde ve nedenleri ile birlikte keşfedebilmektedirler. Bu durumun öğretmen-öğrenci etkileşiminin yoğun bir şekilde yaşandığı temel eğitimde, bilhassa ilk okuma-yazma faaliyetlerinde öne çıktığı görülmektedir. Bu nedenle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde bir nevi anahtar görevinde olan öğretmenlerin (Gömlüksiz, 2007), öğretim faaliyetlerinde yaşananlar ve süreci etkileyen unsurlarla ilgili görüşleri dikkate değerdir. Dolayısıyla bu çalışmada da öğretmenlerin görüşleri araştırmaya değer bulunmuştur. Bu çerçevede, mevcut araştırmanın amacı, Van il kırsalında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek olmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretimindeki öz yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanması ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma-yazma öğretim sürecinde okul-aile iş birliği ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin aynı çalışmada birlikte kullanıldığı, karma araştırma yöntemi desenlerinden olan, söz konusu desende öncelikle nicel veriler toplanmakta, devamında nicel verileri yorumlamak ve desteklemek için nitel verilere başvurulmaktadır (Creswell, 2003). Bu çalışmada önce anket uygulanmış, daha sonra nicel verilerin detaylandırılması için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van il kırsalında bulunan ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu nicel veriler için oluşturulan çalışma grubu ve nitel veriler için oluşturulan çalışma grubu olmak üzere iki aşamada oluşturulmuştur.

Nicel veriler için çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi bireylere tek tek değil benzer özelliklere sahip gruplara yoğunlaşan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2007). Bu doğrultuda belirlenen 215 birinci sınıf öğretmeni nicel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Özellik	Sayı (N)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	127	59.1
	Erkek	88	40.9
Mesleki Deneyim Yılı	1-5 Yıl	147	68.4
	6-10 Yıl	44	20.5
	11-15 Yıl	17	7.9
	16 Yıl ve üzeri	7	3.3
Eğitim Düzeyi	Lisans	208	96.7
	Lisansüstü	7	3.3
Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	1 Kez	116	54.0
	2 Kez	45	20.9
	3 Kez	28	13.0
	4 Kez	16	7.4
	5 Kez ve üzeri	10	4.7

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 127’sinin kadın, 88’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %68.4’ü 1-5 yıl, %20.5’i 6-10 yıl, %7.9’u 11-15 yıl, %3.3’ ü 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Birinci sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%96.7’si) Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma deneyimi incelendiğinde ise 116 kişinin 1 kez, 45 kişinin 2 kez, 28 kişinin 3 kez, 16 kişinin 4 kez, 10 kişinin 5 kez ve üzeri okuttuğu belirlenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin toplanması sürecinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 16 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çalışılan problem ile ilgili olan kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılan öğretmenlerin olabildiğince mesleki deneyim, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve birinci sınıf okutma deneyimi açısından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2.

Görüşmeye Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Düzeyi	Birinci Sınıf Okutma Durumu
O1	Erkek	12 yıl	Lisans	4 kez
O2	Erkek	11 yıl	Lisans	3 kez
O3	Erkek	11 yıl	Lisans	3 kez
O4	Erkek	12 yıl	Lisans	4 kez
O5	Erkek	7 yıl	Lisans	3 kez

Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri

O6	Erkek	8 yıl	Lisans	4 kez
O7	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O8	Erkek	11 yıl	Lisans	4 kez
O9	Erkek	8 yıl	Lisansüstü	3 kez
O10	Kadın	2 yıl	Lisans	1 kez
O11	Kadın	3 yıl	Lisans	1 kez
O12	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O13	Kadın	1 yıl	Lisans	1 kez
O14	Kadın	3 yıl	Lisans	1 kez
O15	Erkek	3 yıl	Lisansüstü	3 kez
O16	Erkek	3 yıl	Lisansüstü	1 kez

Tablo 2'deki verilere göre 10'u erkek 6'sı kadın olmak üzere 16 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Birinci sınıf öğretmenlerinin 8'i 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl ve 5'i 11-15 yıl mesleki deneyime sahiptirler. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 13'ü Lisans mezunu iken, 3'ü Lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma durumları ise 7 öğretmen 1 kez, 5 öğretmen 3 kez ve 4 öğretmen 4 kez birinci sınıf okutmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması için Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen anket, nitel verilerin toplanması için ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Ekici-Calın (2019) tarafından geliştirilen ankette ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili 47 madde yer almaktadır. Beşli likert türündeki ankette yer alan 47 madde "öğretmen yeterlilikleri (10 madde)", "öğretim programı (8 madde)", "öğretim programının uygulanması (12 madde)", "öğrenci nitelikleri (8 madde)" ve "okul-aile iş birliği (9 madde)" şeklindeki beş alt boyut altında toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Van kırsalında ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili ayrıntılı veri toplamak amacıyla çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde alanyazın incelenmiştir. Ayrıca nicel verilerin detaylandırılması amaçlandığı için kullanılan anket formunun içeriğiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede altı sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerine; öz yeterlilikleri, ilk okuma-yazma öğretim programı, ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanması, ilk okuma-yazma öğretiminde kırsalda karşılaşılan sorunlar, kırsalda öğrencilerin hazırbulunuşluğu, aile ilgisi ve desteği konularında görüş ve önerilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Alanyazın incelemesi neticesinde hazırlanan altı soruluk taslak form iki Eğitim Programları ve Öğretim uzmanı ve iki Sınıf Eğitimi (Okuma-Yazma Öğretimi) uzmanı ile görüşlerine başvurmak amacıyla paylaşılmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu sorularına çeşitli düzenlemeler ve eklemeler yapılarak dokuz soruluk nihai görüşme formu oluşturulmuştur.

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına yönelik Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığının izni ve Van Valiliğinin onayıyla Van il sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden nicel verilerin toplanması için Google Formlar üzerinden anket formu uygulanmıştır. Nitel verilere ulaşmada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak rıza ve istekleri doğrultusunda kırsalda görev yapan 16 birinci sınıf öğretmeni ile video konferans yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek ve gerektiğinde tekrar dinlemek için yapılan görüşmeler katılımcıların onayıyla kayıt altına alınmıştır. Verilerin elde edilmesi ile ilgili süreç yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nicel verilerin analizinde paket program kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket formunda yer alan maddelere ne düzeyde katıldıklarını belirlemek için betimsel istatistiklere (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) başvurulmuştur. Maddelerden elde edilen aritmetik ortalamalar “1.00-1.80” arası “çok düşük”, “1.81-2.60” arası “düşük”, “2.61-3.40” arası “orta”, “3.41-4.20” arası “yüksek” ve “4.21-5.00” arası “çok yüksek” düzeyde katılım şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin belli temalar veya araştırma soruları çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracına ilişkin iç tutarlık kat sayısı .880 olarak bulunmuştur. Bu değer anketten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına araştırma süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, katılımcılar detaylı bir şekilde tanıtılmış, uzman teyidi alınmış ve bulgular bölümünde sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 14/10/2021
Belge sayı numarası= 4828

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu “Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimindeki yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya yanıt verebilmek için katılımcıların anketin ilgili bölümündeki maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
1.Fakültemde “İlk Okuma-Yazma Öğretimi” alanında aldığım eğitimi yeterli bulurum.	3.07	1.29
2.İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4.01	.77
3.İlkokuma-Yazma Öğretim Programını anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.	3.99	.79
4.Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.	4.14	.73
5.Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.	4.18	.77

Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri

6.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlama konusunda sıkıntı yaşamam.	3.78	.97
7.İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	4.07	.72
8.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.	4.15	.76
9.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.	4.27	.63
10.İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.	4.23	.65

Tablo 3'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri maddenin 3.07 ortalama ile hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliği ile ilgili olan madde olduğu görülmektedir. Bu madde dışında kalan maddelere ise öğretmenlerin yüksek veya çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anketten elde edilen nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla nitel veriler de elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler kapsamında öncelikle öğretmenlerin öz yeterliklerine ve almış oldukları lisans eğitiminin yeterliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler analiz edildiğinde, öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri hususlar olarak *programı* tanıma ve uygulama (n=9), ilk okuma-yazma alanındaki gelişmeleri takip etme (n=5), ilk okuma-yazma öğretiminde yöntem ve teknikleri kullanma (n=3), materyal geliştirme (n=3) ve öğrencileri tanıma (n=2) ön plana çıkmıştır.

"Açıkçası programa başlarken herhangi bir sıkıntı yaşadığımı düşünmüyorum. Herhangi bir yetersizliğim olmadığını düşünüyorum. Çünkü nasıl başlanması gerektiğini harflere başlama sürecinde neler yapmam gerektiğinin bilincindeydim ve bu yüzden herhangi bir yetersizliğimin olduğunu düşünmüyorum, yeterli oldum." (Ö12)

"Genel olarak program konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Zaten üniversitede bu eğitimi gördük ne şekilde öğreteceğimizi falan bu konuda yeterliyim." (Ö7)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yeterliklerinin yanı sıra yetersizliklerine ilişkin hususlara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri hususlar içerisinde sene başında ilk okuma-yazma öğretim programını uygulama (n=10) hususu öne çıkmaktadır. Öğretmenler bunun yanında öğrencileri tanıma (n=4), materyal geliştirme (n=3), uzaktan eğitim süreçleri (n=2), öğrencilerin kültürel ve dil farklılıkları (n=2), ilk okuma yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme (n=1), farklı yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma (n=1) ve birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi (n=1) konularında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

"Yeni atandım tecrübem yok birinci sınıfta da tecrübem yok. Bu yüzden ilk zamanlarda ben programın biraz gerisinde kaldım." (Ö7)

Öğretmenlerin öz yeterlikleri teması altında öğretmen görüşleri "lisans eğitiminin yeterliği" alt tema olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait açıklamalara ve öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlere "Lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldığınız eğitimin yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=12) lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi kırsalda yetersiz görürken, öğretmenlerden sadece dördü lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli görmüştür. Öğretmenler lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimin yetersizliğini sırasıyla; karşılaşılan durum ile verilen eğitim arasındaki farklılık (n=11), uygulamadan çok teoriye yönelik eğitim (n=5), ilk okuma-yazma öğretimi üzerine verilen eğitimin güncel olmaması (n=1), öğretim elemanından kaynaklı bilgi ve deneyim eksikliği (n=1) konularından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde lisans eğitiminde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimi yeterli gören öğretmenler (n=4) bu durumun

nedenlerini; uygulama eğitiminin kırsal şartlara benzer bir yerde yapılması (n=1), akademisyenlerin ilgi ve öz verileri (n=1), derslerin uygulamalı ve etkileşimli olması (n=1), kırsala göre zorlayıcı bir durumla karşılaşılması (n=1) şeklinde belirtmektedirler.

“Üniversitelerde verilen eğitim herhalde Ankara'daki Çankaya'daki okullara göre ayarlanmış. Öğretmenleri o konuda yetiştirme konusunda yeterli değil. Köydeki öğrenci ile şehir merkezindeki öğrenci ve ihtiyaçları farklı oluyor, değişik oluyor, imkanlar daha çok kısıtlı oluyor.” (Ö1)

“Üniversitelerin bu eğitimi ciddi bir şekilde değiştirmesi geliştirmesi gerekiyor. Çünkü verdikleri eğitim hakikaten çok yetersiz kalıyor alakası yok derecede yetersiz diyebilirim. Ne yazık ki öğretmenliği biz sınıfta öğrendik. Özellikle üniversiteden sonra bir köye atandığımız da aldığımız eğitimle orada gördüğümüz şeyler yaptığımız öğretmenlikle arasında dünya kadar farklar var çok yetersiz.” (Ö3)

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunda sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların anketin ilgili maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

İlk Okuma-Yazma Öğretim Programı ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
11.İlkokuma-Yazma Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.	3.47	.98
12.İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir.	3.73	.96
13.Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.	3.13	1.09
14.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.	3.47	.85
15.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.	3.53	.84
16.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur	3.54	.86
17.Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.	3.73	.78
18.Programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları (gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder.	3.50	.92

Tablo 4'teki analiz sonuçları incelendiğinde, madde 13'de bulunan “Programda sesleri ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde (orta) katılım gösterdikleri ($\bar{x} = 3.13$) anlaşılmaktadır. Bu madde dışında kalan diğer maddelere ise öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma programına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerine de yer verilmiştir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde öğretim programı hakkında sırasıyla; ilk okuma-yazma öğretim programında yer alan ses temelli cümle yöntemi (n=10), programda yapılan düzenlemeler (n=4), Türkçe (ilk okuma-yazma) programının genel özellikleri (n=4) konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Şöyle söyleyeyim ben ses temelli cümle yöntemini seviyorum açıkçası çocuklar bilgiyi yapılandırarak, anlayarak, kavrayarak, neyi okuduğunu

anlayarak okumayı öğreniyorlar. Önceden ezber bir zihniyet vardı yani çocuk seslendirme yapıyordu okuma yapmıyordu şimdi bu yöntemle birleştirme yöntemi ile biraz daha çocuklar ne okuduğunu biliyor anlayarak okuyor.” (Ö9)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilk okuma-yazma programına yönelik sırasıyla; ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları (n=9), programdaki kazanımlar (n=8), programın kırsal yaşama uygunluğu (n=5) ile program ve yöntemin devamlılığı (n=1) konularında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

“Çocuk akıcı okumaya geldiğinde hece olarak kelime olarak değil harf harf okumaya çalışıyor; en basitinden bir kelimeyi harf harf okuyor sonra onu birleştiremiyor, birleştirdiğinde bile onu birleştirmeye odaklandığı için cümlelerin anlamını anlamıyor, metnin anlamını kaçırabiliyor ve metinle ilgili soruları cevaplayamıyor.” (Ö11)

“Programdaki kazanımların çok çok yoğun olduğunu hissediyorum, belki de kırsalda öğretmenlik yaptığım için zorlanıyorumdur. Çünkü çocukların hazırbulunuşluk seviyeleri ne yazık ki köyde olmuyor, anasınıfına gitmiyorlar. O yüzden biz bütün kazanımlara bire bir ulaşamıyoruz. Bütün derslerde bu böyle o yüzden açıkçası kazanımlar bana biraz yoğun geliyor.” (Ö10)

Yapılan görüşmelerde programda ses öğretimi için verilen sürenin yeterliliği ile ilgili öğretmenlerin yarısından fazlası (n=9) sürenin genel olarak yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Programda ses öğretimi için verilen sürenin genel olarak yeterli olduğunu düşünen öğretmenler aynı zamanda sürenin uzamasına neden olan faktörlerden de bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu hususta; kırsalda anadili Türkçe olmayan ve evinde Türkçe konuşulmayan öğrenciler, okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ve devamsızlık yapan öğrenciler için süreye ihtiyaç olabileceğini ifade etmişlerdir.

“Ses öğretimi için genel olarak yeterli. O konuda pek bir sıkıntı yaşamıyoruz. Fakat Türkçeyi sonradan öğrenen çocuklar için bazen süreye ihtiyaç duyuyoruz. Köy ortamında bir ay, bir buçuk ay biraz daha program okuma yazmaya ayrılırsa, uzatılırsa daha iyi olur.” (Ö1)

Programda ses öğretimi için verilen süre ile ilgili olumlu görüş belirten öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten, bir diğer ifadeyle süreyi yetersiz bulan öğretmenler (n=7) de mevcuttur. Öğretmenler programda ses öğretimi için verilen sürenin yetersizliği ile ilgili kırsaldaki sosyo-ekonomik imkansızlıklardan bahsederek şehir merkezleri ile eşit kabul edilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kırsalda anne ve babaların genel olarak okuma yazma bilmedikleri dile getirilerek, ailelerin özellikle annelerin köydeki farklı uğraşlarından dolayı çocukları ile fazla ilgili olamadıkları belirtilerek bu bağlamda kırsalda süreye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

“Ses öğretimi için süreyi düşündüğümüz zaman çok yeterli değil. Açıkçası merkezi yerlerde ekonomik durum gerek ailenin ilgisi, ailenin bilgisi nedeniyle süre yeterli olabiliyor. Kırsalda ise okuma yazma bilen anne-babaların sayısı çok az olduğu için çocuklara fazla faydaları dokunamıyor. Biraz daha sürenin fazla olabileceğini düşünüyorum.” (Ö2)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabına ilişkin görüşleri sorulmuş ve bu kitaplar dışında herhangi bir kaynak kullanıp kullanmadıkları konusu da ele alınmıştır. Bu konuda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulmuştur ve öğretmenlerin tamamına yakını (n=15) fotokopi ve okuma yazma setleri olmak üzere ek kaynak kullandıklarını ifade etmişlerdir. MEB’in dağıttığı kitapları yetersiz bulan öğretmenlerin tamamına yakını (n=13) velilerin de istekleri üzerine ek kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler (n=2) MEB’in dağıttığı kitapların yeterli olduğunu düşündükleri halde öğrenmeleri pekiştirme adına farklı kaynaklardan fotokopilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

“En büyük kanayan yaramız o ders kitaplarımız. Ders kitaplarında örnekler çok sığ, etkinlikler çok az, örnekler yetersiz, ders içi etkinlikler çok az, çok

zayıf, farklı kaynaklara yönelmek zorunda kalıyoruz elimiz mahkûm. Çünkü ders kitabının verdiği birkaç örnekle kırsalda çocuk öğrenemiyor. Ders kitapları bu konuda çok çok yetersiz kalıyor. Bence bu konuda Milli Eğitim kendisini geliştirmesi lazım yetersiz.” (Ö1)

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanma süreci ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların bu konuyla ilgili ankette yer alan maddelere verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
19.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	3.66	.94
20.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.	3.11	1.07
21.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.	3.08	1.10
22.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.	2.85	1.03
23.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.	3.56	1.01
24.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.	3.24	1.04
25.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak için somut materyaller kullanırım.	4.23	.61
26.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.	4.12	.61
27.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uyguladım.	4.19	.63
28.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.	4.39	.70
29.Sınıfın fiziki şartları, ilk okuma-yazma öğretimi için uygundur.	3.10	1.24
30.Sınıf mevcudu, ilk okuma-yazma öğretimi için uygundur.	3.40	1.25

Tablo 5’teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “ilk okuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.” ($\bar{x} = 4.39$) ve “ilk okuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım.” ($\bar{x} = 4.23$) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en olumsuz görüş belirttikleri ifade ise “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşar.” ($\bar{x} = 2.85$) şeklindedir.

Nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle de ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmalar/etkinlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşmelerde okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına yer verildiği öğretmenler (n=6) tarafından ifade edilmiştir. Bu faaliyetlerin yanı sıra tüm öğretmenler programda benimsenen ses temelli cümle yönteminin aşamalarını takip ettiklerini; bu süreçte görsel ve yazılı materyallerden faydalandıklarını (n=10), teknolojik araçlardan ve internetten yararlandıklarını (n=9), oyun ve yarışmaya yönelik etkinliklere yer verdiklerini (n=7) belirtmişlerdir.

“Kavanozu açma kapama olsun, bağcık bağlama olsun, iğneden iplik geçirme olsun düğme ilikleme olsun, fermuar kapatma olsun böyle temel etkinlikleri okuma-yazmaya hazırlıkta yapıyoruz.” (Ö10)

“İlk okuma yazmada hani sınıf içinde ses temelli cümle yöntemini kullanıyoruz. Önce sesi hissettiriyoruz, tanıtıyoruz, harfleri yazdırıyoruz, sesleri birleştirme, hece oluşturma, sözcük, cümle ve en son metinler okuduğunu anlama çalışmaları akıcı okuma falan bu şekilde çeşitli materyallerle görsellerle derslerimizi yapıyoruz.” (Ö15)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı sınıf içinde yaptıkları etkinliklerle birlikte sınıf dışında yaptıkları etkinlikler ve ev ödevlerinden bahsederken; sesi hissetme ve tanımaya yönelik (n=5), okumaya yönelik (n=2) ve ev ödevlerine yönelik (n=3) sınıf dışı etkinlik ve çalışmalara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de ele alınmıştır. Bu noktada öğretmenlerin ifade ettiği sorunların önemli bir kısmının diğer araştırma soruları kapsamında da ifade edildiği görülmektedir. Örneğin öğrenci özellikleri (n=6), okul-aile iş birliği (n=4), salgın hastalık ve devamsızlık (n=2), ders kitapları (n=1) konularında problemler yaşandığı belirtilmiştir. Diğer araştırma sorularında da detaylı olarak bahsedilen ve yukarıda özetlenen sorunların dışında öğretmenler tarafından öne çıkarılan iki sorun noktası ses temelli cümle yönteminin sınırlıkları (n=11) ve fiziki altyapı yetersizliği (n=9) olmuştur.

“Sesi veriyoruz, birleştirme kısmında genel olarak çok büyük sıkıntı var. Genel olarak arkadaşlarımdan da duyduğum bu şekilde. Çocuğun bu aşamaya geçmesi bir kırılma noktası buraya çok büyük bir yoğunluk sarf etmemiz lazım.” (Ö5)

“Şöyle bahsedeyim ben 1970-80 yapımı bir okulda görev yapıyorum. Okul bahçesi 250 metrekare civarı çok fazla geniş değil. Okulun yapısı eski olduğu için pek iyi de değil durumu yani çok eski. Soba ile ısıtıyoruz çocuklar daha yeni okula başladığı için sobaya yaklaşabilir, kendilerini yakabilirler biraz dikkatli olunması gereken bir şey. Öğretmen için sadece burada şunu demek istiyorum dersle ilgilenmiyor çevredeki etkenlerle de ilgileniyor, onlara da dikkat etmek zorunda kalıyoruz” (Ö16)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde söz konusu sorunların çözümü için neler yapılabileceği, bir diğer ifadeyle sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenler kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar doğrultusunda; ilk okuma-yazma öğretim programına (n=14), aileye (n=13), fiziki altyapıya (n=9), ders kitaplarına (n=7), öğretmene (n=6) ve okul öncesi eğitime (n=2) yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

“Ülke genelinde uygulanan program kırsalda esnetilmeli kırsala göre farklı bir program yapılmalı kırsalda kazanımlar azaltılmalı diye düşünüyorum” (Ö11)

“Köy gibi kırsal yerlerde bence bu konuda yapılabilecek en büyük şey velilerin bilgilendirilmesi bilinçlendirilmesi velilerin bu okuma yazma sürecine birinci sınıflarda dahil edilmesi bunun için bu konuda veliyi bilinçlendirilip ve bu sürece kata bilirsek bence büyük bir sorun çözülmüş olur.” (Ö9)

“...Teknoloji anlamında kırsalın desteklenmesi gerekiyor desteklenirse kırsalda ilk okuma-yazma öğretimi ve genel anlamda eğitimin çok çok gelişeceğini düşünüyorum kesinlikle şu an köylerde internetin bilgisayarın bu tür şeylerin çocuklara ulaşması lazım kesinlikle çok geliştirecektir kırsalda fiziksel şartlarda gelişse iyi olur. Elimizden gelen bir şeyler var onları yapmaya çalışıyoruz ama bir yere kadar çok fazla da ilerleyemiyorum bu konular bizi aşan durumlar.” (Ö15)

“Köylerde anasınıfları anaokulları çok önemli özellikle ilk okuma-yazma öğretiminde çok fark ediliyor. Okul öncesi eğitimi köylerde daha etkili ve yaygın hale getirilebilir.” (Ö3)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğrencilerin ilk okuma-yazma ile ilgili nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuyla ilgili olan anket maddelerine verilen yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Nitelikleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
31.İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.	4.34	.90
32.Öğrenciler Türkçeyi, ilk okuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.	3.20	1.08
33.Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.	3.39	1.04
34.Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.	3.84	.92
35.Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.	3.15	1.07
36.Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.	3.61	1.01
37.Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilk okuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler.	4.10	.83
38.Yaşı küçük olan öğrenciler ilk okuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.	4.37	.91

Tablo 6’daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “İlk okuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.” ($\bar{X} = 4.34$) ve “Yaşı küçük olan öğrenciler ilk okuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.” ($\bar{X} = 4.37$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin madde 35 de yer alan “Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.” ifadesine en düşük düzeyde ($\bar{X} = 3.15$) katıldıkları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğrenci özellikleri ve hazırbulunuşlukları ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde hazırbulunuşlarına yönelik öğretmenler; dil ve iletişim (n=16), psiko-motor (n=14), bilişsel (n=10) ve duyuşsal (n=9) özelliklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Dil ve iletişim konusuna değinen öğretmenlerin altısı bu konuda çok zorlanmadıklarını ifade ederken geriye kalan öğretmenler (n=10) bu konuda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“İlk geldiklerinde çocuklarda Türkçe konuşma çok çok zayıftı, ama anlama nerdeyse hiç yok denecek derecesinde idi. Anadilleri Kürtçe, Türkçeyi anlayamıyorlar. Çok basit cümleleri bile anlayamıyorlar. Buraya getir götür, gel git bu tür şeyleri bile anlayamıyorlar. Bu ilk okuma-yazma öğretiminde çok büyük bir engel.” (Ö15)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu (n=12) öğrencilerin psiko-motor özelliklerine ilişkin güçlükler yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin psiko-motor hazırbulunuşluklarından bahsederken en çok ilk okuma-yazma öğretimine başlarken çocukların kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin psiko-motor hazırbulunuşluğuna ilişkin öğretmenlerden sadece 2’si herhangi bir güçlük yaşamadığını bildirirken bu öğretmenler; öğrencilerin okul öncesi eğitimi aldığını ve bu bağlamda okul öncesi eğitimin psiko-motor becerilere olumlu etkisinin olduğunu dile getirmişlerdir.

“Hazırbulunuşluk seviyeleri çok düşük. Anasınıfına gitmedikleri için çoğu anaokuluna gitmemiş psiko-motor becerileri, kalem tutma becerileri çok zayıftı, küçük kas becerileri zayıftı ve bu durum eğitim-öğretimi etkiliyor. Bir ay geriden takip etmek zorunda kalıyoruz. Bu konularla ilgili veliler ilgisiz. Sadece çocuklar okulda eğitim-öğretim yapıyor, evde kimsenin ilgilenmemesi bu durumda eğitim öğretimi olumsuz etkiliyor.” (Ö3)

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler bilişsel özelliklerden bahsederken daha çok kırsal şartların yetersizliği ve okul öncesi eğitimin eksikliğine değinmişlerdir. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluklarına yönelik öğretmenler duyuşsal özelliklerden bahsederken bazı öğretmenler (n=6) çocukların okula ve derse karşı pek fazla ilgili olmadıklarını; dil gelişimi ve okul öncesi eğitim yetersizliklerinin, aile ilgisizliğinin ve uyum eğitimindeki eksikliklerin bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında ilk okuma-yazma öğretimi sürecindeki okul-aile iş birliği ele alınmıştır. Katılımcıların anketin ilgili maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen betimsel istatistikler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İş Birliği ile İlgili Betimsel İstatistikler

Maddeler	Ort.	SS
39.Veliler, ilk okuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.	1.87	.92
40.Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.	3.65	1.05
41.Velilerin evde öğrettikleri ilk okuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.	4.08	.98
42.Veliler sürece müdahale eder. (Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)	2.98	1.30
43.Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.	4.07	.95
44.Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.	4.22	.91
45.Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.	4.53	.64
46.Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.	4.00	.97
47.Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.	4.16	.84

Tablo 7’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin “Aile içi sorunlar (kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.” (\bar{x} = 4.53) ve “Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.” (\bar{x} = 4.22) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte madde 39’da bulunan “Veliler ilk okuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.” ifadesine öğretmenlerin en düşük düzeyde (\bar{x} = 1.87) katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin ailelerin ilgisi, desteği ve bilgisi ile ilgili veriler toplanmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteği konusunda, öğretmenlerin çoğunluğu (n=11) yetersizliği yönünde görüş bildirirken, bazı öğretmenler (n=5) ilk okuma-yazma öğretiminde aile ilgisi ve desteğinin farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu kırsalda ailelerin çocukları ile ilgilenmediklerini vurgulayarak; veli ile öğretmen iletişiminin zayıf olduğunu, veli toplantılarına katılımın çok düşük olduğunu, aileye ulaşmak ve öğrenci hakkında bilgi alışverişi yapmak için hep öğretmenin mücadele ettiğini, ailelerin bu konuda umursamaz olduğunu, ailelerin eğitim öğretime yeteri kadar önem vermediklerini ifade etmişlerdir.

“Maalesef biz kırsalda kenar mahallelerde çalışan öğretmenlerin en büyük sorunu veli ilgisizliği daha doğrusu velinin olmaması kâğıt üstünde bir veli

var ama gerçek anlamda çocuğunun eğitimi ile öğrenmesi ile uğraşan velilerin olmaması bizim belimizi büyüyor bütün yük bize kalıyor.” (Ö6)

Velilerin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yeterliği hususunda öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) yetersiz oldukları yönünde görüş belirtirken; sadece 2 öğretmen bu durumun farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, velilerin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu vurgulayarak velilerin; okuma-yazmayı cümle yöntemi ile öğrenmelerinden kaynaklı ses öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olduklarını ve ilk okuma-yazma öğretimini güçleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, kırsalda velilerin birçoğunun özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine katkı sunma açısından yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bununla ilgili kırsalda velilere okuma yazma eğitimleri vermeye çalıştıklarını da vurgulamışlardır.

“Genelde anneler evde yardımcı olmaya çalışıyor fakat çoğunluğu Türkçeyi bilmediği için çok fazla öğretemiyor. Bazı anneler hiç Türkçe bilmiyor. Veliler okuma yazma öğretiminde çocuğa fazla yardımcı olamıyor.” (Ö1)

“Bilgi konusunda veliler eski sistem cümle sistemi ile öğretiyorlar. Ses yerine alfabeyi öğretiyorlar ve çocukların kafasını daha çok karıştırıyorlar. Destek olayım derken daha çok köstek olan velilerim de var. Kırsal kesimde çocukların okuma yazmayı geç öğrenmesinin sebebini tamamen veliye bağlıyorum.” (Ö11)

Tartışma ve Sonuç

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın birinci araştırma sorusunda öğretmenlerin öz-yeterlikleri ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel manada kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin, programı anlama, kavrama ve uygulama, ders öncesi plan ve hazırlık yapma, öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olma, özgün materyaller hazırlama, öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve ön öğrenmelerini dikkate alarak derse hazırlanma, alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme gibi mesleki konularda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılırken, ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin aldıkları lisans eğitimi yeterliliğini orta düzeyde kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu programı tanıma ve uygulama başta olmak üzere, ilk okuma-yazma alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, ilk okuma-yazma öğretim yöntem ve teknikleri, materyal geliştirme ve öğrencileri tanıma konularında yeterli olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler deneyim eksikliği ve lisans eğitiminin yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak özellikle öğretim yılı başında programı uygulamada güçlüklerle karşılaştıklarını ve yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Nicel verilerle uyumlu olarak öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde uygulama derslerinin yeterli olmadığını, daha çok teoriye dayalı eğitim verildiğini, özellikle kırsal şartlarda görev yapılması ihtimalinin göz ardı edildiğini ifade ederek lisans eğitiminin kırsal için yetersiz kaldığını ve öğretmenliğin okullarda yaparak yaşayarak ve tecrübe ederek öğrenildiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Ekici-Calın (2019) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin yeterliklerini genel olarak olumlu bulurken, ilk okuma-yazma öğretimine yönelik lisansta aldıkları eğitimi yetersiz bulmuş, mesleğin ilk yıllarında problemler yaşadıkları ve kimi zaman yetersiz oldukları ve bireysel çalışmaları ile yeterlik kazandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Alanyazında ilgili araştırmalarda okuma-yazma öğretimi ile ilgili lisans eğitiminin yeterli olmadığı, uygulama, staj, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Aydın, 2017; Durukan ve Alver, 2008; Ekici-Calın, 2019; Erbasan ve Erbasan, 2020; Karaman ve Yurduseven, 2008; Ortabağ-Çevik, 2006; Polat, 2017; Şahin, 2010).

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma-yazma öğretim programının hedeflerinin öğrenci gelişimlerine uygun olduğunu, ses temelli cümle yönteminin ilk okuma-yazma öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek için

uygun olduğunu, ilk okuma-yazma öğretim programında ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimine uygun ve disiplinler arası öğrenmeyi sağladığını, programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının amacına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretim programına yönelik öğretmenlerin yarısından fazlası programın ve programdaki ses temelli cümle yönteminin insan doğasına ve öğrenmelerine uygun olduğunu, öğrenci merkezli olduğunu, ezberden uzak ve mantığa daha yatkın olduğunu ifade ederek olumlu görüş bildirmekte ve programın ve yöntemin uzaktan eğitimde bile başarılı olduğunu, öğrencilerin bu programla ve bu yöntemle kısa sürede okumaya geçtiklerini dile getirmektedirler.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler programın ve yöntemin kırsaldaki sınırlıklarından bahsederek bazı eleştirilerde de bulunmuşlardır. Öğretmenler, Türkçe konuşma ve anlama becerilerinin zayıf olduğu kırsalda öğrencilerin bu yöntemle okuma yaparken sese ve sesleri birleştirmeye daha çok odaklandıklarını bu yüzden anlamı kaçırabildiklerini dile getirerek; özellikle ses temelli cümle yönteminin bu konudaki sınırlığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından yapılan bir diğer eleştiri ise programda yer alan kazanımların kırsala uygun olmadığı, nicelik olarak yoğun olduğu ve sadeleştirilmesi gerektiği, nitelik olarak da kırsalda bulunan çocukların seviyelerinin üzerinde olduğu şeklindedir. Programın içeriğine yönelik de eleştirilerde bulunan öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarının kısıtlı olduğunu, okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmekte bu doğrultuda birinci sınıfta sunulan kaynakların kırsala uygun olmadığını ve seviyenin üzerinde olduğunu belirtmektedirler. İnan (2018) ve Gözüküçük'ün (2015) araştırma sonuçlarında da anadili Türkçe olmayan kırsalda yaşayan öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu, okuduğunu anlamada güçlükler yaşadıkları öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Programın içeriği bağlamında görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma-yazma sürecinde MEB tarafından verilen ders kitabı ve çalışma kitabının yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan'ın (2020) çalışma sonuçlarında da çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı MEB'in dağıttığı birinci sınıf kaynak kitapların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler kırsalda ihtiyaca ilişkin veli izni ve isteği doğrultusunda ek kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçların bulunduğu diğer çalışmalar (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Babayigit ve Erkuş, 2017; Bayat, 2014; Çiftçi, 2018; Gülbaş-Çatak, 2008; Polat, 2017; Samancı, 2007; Sarı, 2008) bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Bu araştırma ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretim programına ve ses temelli cümle yöntemine genel manada olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları programın veya yöntemin her durumda, her şartta ve her yerde aynı etkiyi gösteremeyebileceğini, çevresel faktörlerden etkilenebileceğini, avantaj ve dezavantajlarının şartlara göre değişebileceğini de göstermektedir. Ayrıca programda yer alan kazanımların ve içerik ile ilgili dağıtılan kitapların kırsalda etkisiz kaldığı ifade edilebilir. Nitekim araştırma sonuçlarında görüşlerin ve değerlendirmelerin farklı oluşu tek bir programın veya tek bir yöntemin yalnız başına kusursuz olmasının beklenemeyeceğini, şartlara ve duruma göre olumlu yanlarının yanında olumsuz yanlarının da olabileceğini göstermektedir. Nitekim Akman ve Aşkın (2012) ve Çolakoğlu'nun (2019) da yaptıkları çalışma sonuçlarında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde ifadeler rastlanmaktadır. Benzer şekilde Pehlivan-Eroğlu'nun (2018) araştırma sonuçlarında da tek bir yöntemin mükemmel olduğu kabul görmemekte başarılı taraflarının yanında başarısız taraflarının da olabileceği farklı görüş ve değerlendirmeler ile tespit edilmektedir. Bu bağlamda sağlıklı bir okuma yazma öğretimi için şartlara ve imkanlara göre programların ve yöntemlerin çeşitlendirilip avantajlarından yararlanılması önemli görülmektedir. Nitekim Aslan ve Altunova (2019) da yaptıkları çalışmada farklı yöntemlerden faydalanmanın ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarını ortadan kaldırabileceği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu, seslerin veriliş sıralamasını uygun bulduklarını yüksek düzeyde katılımı ile belirttiklerdir. Bununla birlikte öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile sesleri birleştirme, kelimeleri hecelerine ayırma, cümle yazarken kelimeleri ayırt etme gibi uygulamalarda

öğrencilerin zorlandıkları görüşüne ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme bakımından en uygun yöntemdir fikrine orta düzeyde katılmaktadır. Ayrıca öğretmenler somut materyal kullanarak kalıcı izli öğrenmeyi sağladıklarını, ev ödevleri ile ders içi uygulamaları destekleyerek öğrenmeyi etkili kıldıklarını çok yüksek düzeyde olmak üzere; ilk okuma-yazma öğretim faaliyetlerine ilişkin öğrenci seviyesine uygun ders içi ve ders dışı etkinlikler hazırladıklarını, öğrenmenin etkililiğini arttırmak için farklı yöntem ve tekniklerle dersi işlediklerini yüksek düzeyde katılımla belirtmektedirler. Öte yandan ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında etkili olan okulun fiziki şartlarının ilk okuma-yazma öğretimine uygunluğun olduğu görüşüne öğretmenlerin orta düzeyde katıldıkları görülürken, kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf mevcutlarının uygun olduğu görüşüne ise öğretmenler yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı ilk okuma-yazma öğretiminde sınıf içinde yaptıkları etkinlik ve çalışmalardan bahsetmektedirler. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğu sürecin başında okuma-yazmaya hazırlık amaçlı etkinliklere ve çalışmalara yer verdiklerini belirtmektedirler. Bu çalışmaların devamında ses temelli cümle yöntemi uygulama aşamaları doğrultusunda sesi hissettirme-tanıtma, harfi yazdırma, harflerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle ve cümlelerden kısa metinlere doğru bir yol izlediklerini, daha sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik materyal destekli çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler görsel ve yazılı materyalleri kullandıklarını, çoğunlukla kendi imkanları ile sağladıkları teknolojik araçlar ve internetten yararlandıklarını, oyun ve yarışma içerikli uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler okul dışı çalışmalar olarak öğrencilere ev ödevleri verdiklerini fakat ev ödevlerinden beklenen dönütleri alamadıklarını da vurgulamışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genelde sınıf içi uygulamalar ve faaliyetlere yer verdikleri görülmekte sınıf dışı faaliyetlere yeterince yer vermedikleri anlaşılmaktadır. Genel anlamda ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin programın ve yöntemin öngördüğü faaliyetleri kırsalda mevcut imkanlarla gerçekleştirilmeye çalıştıkları görülmektedir.

İlk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses temelli cümle yöntemi, fiziki altyapı, öğrenci özellikleri, okul-aile iş birliği, salgın hastalık, devamsızlık ve ders kitapları ile ilgili sorunlar dile getirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yapılırken anlamın geç gerçekleştiğini, okuma hızının olumsuz etkilendiğini, kırsaldaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu, kelimeleri telaffuzda zorlandıklarını, cümle oluşturmanın ve akıcı okumanın sekteye uğradığını belirtmişlerdir. Ortabağ-Çevik'in (2006) araştırma sonuçlarında da ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamada yetersiz olduğu, öğrencileri bütünden çok parçaya odakladığı, göz sıçramalarının kısa olduğu ve bu durumların okuduğunu anlamayı güçleştirdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Şahin (2010) ve Gözüküçük'ün (2015) yaptıkları çalışmalarda anadili Türkçe olmayan kırsaldaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olduğu buna bağlı cümle kurarken zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşlukları, bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri, anadilleri ve okul öncesi eğitim alma durumları ile ilgili problemlerin ilk okuma-yazma öğretiminde çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kırsalda ailelerin ilgisiz olması, eğitim düzeylerinin düşük olması ve kendi dönemlerinde kullanılan cümle yöntemiyle çocuklarına destek olmaya çalışmaları nedeniyle sorunlar yaşanması, salgın hastalıklara bağlı devamsızlıkların olması ve dağıtılan kitapların kırsala uygun olmaması gibi durumların programı uygulamayı güçleştirdiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan araştırmada program ve yöntem dışında kalan fakat okuma öğretiminde öğrenci başarısını ve okuma-yazma öğretim faaliyetlerini etkileyen; öğrenci özellikleri, aile ilgisi ve okul öncesi eğitimi alma gibi unsurların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler görev yaptıkları okulun ve sınıfın fiziki koşullarının ilk okuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik öğretmenler; ısınmanın, sınıf içi materyallerin, okul ve sınıfın fiziki yapısının, teknolojik donanımın, elektrik ve internet altyapısının ilk okuma-yazma öğretimi için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ferah-Özcan ve Yıldız'ın (2018) araştırma sonuçlarında da merkeze uzak okullarda gerekli altyapıların yetersiz olduğu, buna bağlı olarak teknolojinin bu yerlerde kullanılmadığı ortaya

çıkılmaktadır. Öğretmenler kırsal alanda yaşanan iklimsel ve çevresel zorlukların, ekonomik ve altyapısal yetersizliklerin eğitim-öğretime ve dolayısıyla okula, sınıfa yansıdığı da belirtmektedirler. Öğretmenlerin yarısına yakını sınıflarını odun, kömür kullanarak soba ile ısıttıklarını belirtmektedirler. Bazı öğretmenler görev yaptıkları okul ve sınıfların fiziki yapılarının ilk okuma-yazma öğretimine uygun olmadığını belirterek okullarının çok eski yapı olduğunu dile getirmektedirler. Şahin (2010) kırsalda ilk okuma-yazma öğretimine yönelik yaptığı çalışmada araştırma sonuçlarına benzer şekilde kırsaldaki okulların fiziki şartlarının ve çevresel unsurların ilk okuma-yazma öğretimi için yeterli olmadığını ve bu durumun okuma-yazma faaliyetlerini olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Öğretmenler söz konusu sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri de sunmuşlardır.

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine yönelik nicel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin Türkçeyi ilk okuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandıkları ve okula-derse karşı ilgisiz oldukları ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin uygun olduğu görüşlerine orta düzeyde; ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu, derslere hazırlıksız geldikleri ve sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları problemlerin ilk okuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşlerine yüksek düzeyde katılmıştır. Ayrıca öğretmenler yaşı küçük olan öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretiminde daha çok zorlandıkları ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görüşlerine de çok yüksek düzeyde katılmışlardır. Benzer şekilde Erbasan ve Erbasan (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi almayan ve erken yaşta okula başlayan çocuklarda; hazırbulunuşluğun yetersiz, okula uyum sağlayamama, kalem tutamama, öz bakım becerilerini yerine getirememe ve derslerde çabuk sıkılma problemleri ile karşılaştığı belirtilmiştir.

Kırsalda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşmelerde ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenci özelliklerine yönelik dil ve iletişim, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal alanlarındaki yetersizliklerden bahsedilmiştir. Dil ve iletişim bağlamında öğrencilerin genel olarak Kürtçe konuştukları belirtilmiş; Türkçe iletişim kurma, kendilerini Türkçe doğru şekilde ifade etme ve Türkçe okuduklarını anlama ve anlatma konularında güçlük yaşadıkları dile getirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Kızıldaş'ın (2019) anadili farklı olan öğrencilerle okuma-anlama becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kızıldaş (2019) eğitim dilinden farklı bir ana dile sahip olan öğrencilerin doğru okuma, hızlı okuma ve okuduğunu anlama gibi hususlarda ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha zayıf oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenler psiko-motor alanla ilgili olarak öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimine başlarken kalem tutmada problem yaşadıklarını ve uzun süre bununla uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin bilişsel anlamda ön öğrenmelerinin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin okula ilgi ve isteklerinin yeterli olmadığını duyuşsal anlamda uyum problemleri yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Gündoğmuş (2018) çalışma sonucunda öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ilgisizliğinden şikâyet ettiklerini ifade etmiştir. Kırsalda öğrenci özelliklerinden (dil-iletişim, psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal) kaynaklanan tüm sorunların kaynağında okul öncesi eğitiminden yeterince faydalanamama ve ilgisiz ailelerin olduğu öğretmenlerin tamamına yakını tarafından belirtilmektedir. Bu bağlamda kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitimin gerekliliğine tüm öğretmenler tarafından değinilmiş ve kırsalda okul öncesi eğitimin etkin hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması da bir kısım öğretmen tarafından önerilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu sonucuyla örtüşen birçok çalışma (Aktürk ve Taş, 2011; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Ekici-Calın, 2019; Erkan ve Kırca, 2010; Gözükcük, 2015; Işık, 2014; Özcan, 2014; Özcan ve Özcan, 2016; Tural, 2013; Uslu, 2014) bulunmaktadır.

İlk okuma-yazma öğretiminde kırsalda okul-aile iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel olarak ailelerden kaynaklı sorunlara değinilmektedir. Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okuma-yazma sürecinde aceleci olduklarını, çocuklara kendi okul dönemlerinde gördükleri cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretmeye çalışarak yanlış öğrenmelere sebep olduklarını, öğretmenden beklentilerinin yüksek olduğunu, çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediklerini ve ev ödevlerinde yeterince rehberlik edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin ilk okuma-yazma sürecine müdahale ettikleri görüşüne

öğretmenler orta düzeyde katıldıklarını bildirmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin kırsaldaki ailelerin veli toplantılarına yeterli ilgiyi göstermediği ve aile içi yaşanan sorunların öğrenciyi aynı zamanda öğrenmeyi çok etkilediği görüşlerine ise çok yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Alanyazında araştırmancının bu sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar (Analı ve Şahin, 2020; Babayigit ve Erkuş, 2017; Erbasan ve Erbasan, 2020; Gündoğmuş, 2018) bulunmaktadır. Öğretmenler, kırsalda velilerin büyük bir bölümünün özellikle annelerin okuma yazma bilmediklerini ve Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğunu bu nedenle yetersiz olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler kırsalda çocukların okuma yazmaya geçme süresindeki gecikmelerin veliden kaynaklandığını düşünmektedirler. Aynı sorunlara farklı çalışmalarda da (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Bayat, 2014; Beyazıt, 2007; Özcan ve Özcan, 2016; Uslu, 2014; Yiğit, 2009) rastlanmaktadır.

Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlardan yola çıkarak aşağıda belirtilen öneriler sıralanabilir:

- Sınıf öğretmenlerinin kırsalda ilk okuma-yazma öğretiminde yeterli olabilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinin kırsal koşulların dikkate alınarak düzenlenmesi ve görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir. Bu kapsamda lisans eğitimindeki öğretmenlik uygulamalarının bir kısmının kırsal kesimde yapılması faydalı olabilir.
- Ülke genelinde uygulanan programın bölgesel farklılıkları da dikkate alınarak hazırlanması, kırsaldaki koşullar ve sosyo-kültürel farklılıklar dikkate alınarak kazanımların sadeleştirilmesi ve içeriğin düzenlenmesi önerilebilir.
- Kırsaldaki okulların ve sınıfların koşulları dikkate alınarak yapısal sorunların çözülmesi ve gerekli teknolojik altyapının oluşturulması ile kırsaldaki öğrencilerin dezavantajlarının azaltılacağı ve eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunulacağı söylenebilir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde etkinlik ve alıştırmaların bol olduğu, sade ve anlaşılır bir dilin kullanıldığı ve uygun görsellerle desteklenmiş ders kitaplarının yanında, okuma yazma öğretimine yönelik ek kaynakların dağıtılmasının yararlı olabileceği ifade edilebilir.
- Okuma-yazma öğretiminde kırsaldaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve Türkçe konuşma becerilerini daha yeterli duruma getirmek ve Türkçe kelime dağarcığını zenginleştirmek adına okul öncesi eğitimin kırsalda daha yaygın ve etkin hale getirilmesi gerekmektedir.
- Kırsaldaki ailelere, öğretim yılı başında bilinçlendirme çalışmalarının yapılması, okuma-yazma bilmeyen ve Türkçe iletişimde yetersiz kalan velilere bu konuda eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı
Karar tarihi= 14/10/2021
Belge sayı numarası= 4828

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Makalede çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Education Sciences*, 5(3), 1382-1394.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. ve Taş, A. (2011). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414.
- Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 31-75.
- Aydın, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271284.
- Balantekin, Y. (2020). Okuma yazma öğrenme sürecinde zorlanan öğrencilerin özelliklerinin ve süreçte yaşadıkları zorlukların belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(201), 207-230.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(3), 759-775.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 837-848.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Çiftçi, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma süreci ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çiftçi, A., Ergün, M., Ural, O. Turan, S., Taş, A., Şama, E., Şeren, M., Taşdemir, M., Taş, S., Gelişli, Y., Çeliköz, N., Büyükalın, S. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.

- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ege, P. (2011). *Çocuklarda okuryazarlık gelişimi*. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (ss. 171-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekici Calın, T. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Ferah Özcan, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 ilkökulu birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ilk okuma yazma bölümü'nün değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69-82
- Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkökulu öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkökuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Gündoğmuş, H. D. (2018). The difficulties experienced by teachers in the process of primary reading and writing instruction and their solution offers for eliminating these difficulties. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 333-339.
- Işık, A. E. (2014). *60-66 aylık iken ilkökula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkökullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaman, M. ve Yurduseven, S. (2008). İlkokuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Kızıldaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkökulu öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncu, B. ve Karakılçık, Y. (2018). Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısı. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Mert, G. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerde gözlemlenen kaygı belirtileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özcan, E. (2014). *Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel okul olgunluğu düzeylerinin okuma yazmayı öğrenme sürecine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103.
- Özsarı, E. ve Aytar, A. G. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların "Hayalimdeki şehir" konulu resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 90-117.
- Pehlivan Eroğlu, M. (2018). *Ses temelli cümle öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(5), 166-186.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Total, Ö. (2013). *İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uslu, S. (2014). *Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

Introduction

Primary literacy is generally expressed as a threshold period in which the child passes from the oral language universe to the written language universe. The process by which the child can read the symbols of the written language aloud and transfer the words or ideas to writing is expressed by using the concept of "primary literacy" (Obalar, 2009). The purpose of primary literacy is to teach children how to read, understand what they read and listen to, express their feelings, thoughts and impressions, communicate, write in accordance with the rules, learning enjoy and using the Turkish language (Tok, 2001). The aim of this research was to determine the opinions of first grade teachers working in the rural areas about primary literacy teaching. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas regarding their competence in primary literacy teaching?
2. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas about the primary literacy curriculum?

3. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas about the implementation of the primary literacy teaching program and the problems experienced in the implementation process?
4. What are the opinions of primary school teachers working in rural areas on student qualifications in primary literacy teaching?
5. What are the opinions of classroom teachers working in rural areas on school-family cooperation in primary literacy teaching?

Method

This study utilizes sequential explanatory design, a type of mixed research method design. The research was conducted with first grade teachers working in primary schools in the rural areas of Van Province in the 2020-2021 academic year. By using cluster sampling method, 215 first grade teachers were selected as the study group for quantitative data. In the process of collecting qualitative data, 16 classroom teachers were chosen by maximum diversity sampling method. The current research study employed a questionnaire developed by Ekici-Calın (2019) and a semi-structured interview form developed by the researchers themselves. The questionnaire developed by Ekici-Calın (2019) consists of five sub-dimensions: "teacher competencies", "curriculum", "implementation of the curriculum", "student qualifications" and "school-family cooperation".

The statistical packet program was used in the analysis of the quantitative data collected within the scope of the research. Descriptive statistics (frequency, percentage, mean and standard deviation) were run to determine the extent to which the teachers agreed with the items in the questionnaire. The descriptive analysis method was used in the analysis of the qualitative data obtained in the interviews with the classroom teachers.

Result and Discussion

When the self-efficacy of primary school teachers regarding primary literacy teaching was examined, it was found that the teachers had generally positive opinions about their competencies, but it was also revealed that the teachers had negative opinions about pre-service and in-service training. In parallel with the results of the research, Ekici-Calın (2019) found in his study that primary school teachers' proficiency in teaching primary literacy was generally positive, but the training they received in the undergraduate education for primary literacy teaching was insufficient. In the literature, there are similar research results (Aydın, 2017; Şahin, 2010; Durukan & Alver, 2008; Ekici-Calın, 2019; Erbasan & Erbasan, 2020; Polat, 2017; Karaman & Yurduseven, 2008; Ortabağ-Çevik, 2006).

In the interviews, the participant teachers mentioned problems related to the sound-based sentence method, physical infrastructure, student characteristics, school-family cooperation, epidemic disease, absenteeism and textbooks among the problems encountered in the implementation of the primary literacy curriculum. Ortabağ-Çevik study (2006) found that the sound-based sentence method was insufficient in reading comprehension, focused the students on the parts rather than the whole, the eye twitches were short, and these conditions made it difficult to understand what they read. Similarly, in the studies conducted by Şahin (2010) and Gözükcük (2015), it was concluded that first-year students in rural areas whose mother tongue is not Turkish have insufficient Turkish vocabulary and therefore experience difficulty.

The current study concluded that teachers generally have negative opinions about student qualifications. In addition, the teachers stated that the younger students had more difficulties in primary literacy teaching and that the students who received pre-school education were more successful than the students who did not receive pre-school education. Similarly, the Erbasan & Erbasan study (2020) found that children who did not receive pre-school education and started school at an early age had more difficulties with adapting to school, holding a pencil, performing self-care skills, and were less interested in lessons.

The views of teachers on school-family cooperation in primary reading-writing teaching are generally centred on problems originating from families. Teachers say that parents do not have

Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri

adequate knowledge in primary literacy teaching, they are hasty in the literacy process, they try to teach children to read and write using the sentence method they used in their school years, they cause wrong learning, their expectations from the teacher are high, they do attach necessary importance to their children's education, they do not do their homework, and they do not provide enough guidance. There are studies (Analı & Şahin, 2020; Babayiğit & Erkuş, 2017; Erbasan & Erbasan, 2020; Gündoğmuş, 2018) in the literature with similar findings to those of the current research.