



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE KONUŞMA
BECERİSİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE KATKISI: ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME**

**Zeynep HATİPOĞLU
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**ŞANLIURFA
2026**



**T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE KONUŞMA
BECERİSİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE KATKISI: ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME**

**Zeynep HATİPOĞLU
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

DANIŞMAN: Doç. Dr. Cengiz KESİK

**ŞANLIURFA
2026**

TEŐEKKÖR

Bu zorlu süreci tamamlamayı nasip eden ve her adımında bana güç veren Rabbime hamdolsun.

Bu tezin fikir aşamasından tamamlanmasına kadar geçen tüm süreçte, akademik vizyonuyl a ufkumu açan, karşılaştığım her güçlükte bana rehberlik eden ve engin bilgi birikimini cömertçe paylaşan değerli danışman hocam Doç. Dr. Cengiz KESİK'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin titiz çalışma disiplini ve sunduğu kıymetli perspektifler, sadece bu tezin değil, akademik kimliğimin gelişiminde de unutulmaz bir yere sahiptir.

Eğitim yolculuğumun her adımında koşulsuz sevgilerini ve sarsılmaz güvenlerini hissettiğim, fedakarlıklarıyla bana her zaman güç veren canım aileme minnettarım. Varlıklarıyla hayallerime cesaretle yürümemi sağlayan, hayatımdaki en büyük şükür ve motivasyon kaynağım biricik ailemdir.

Bu uzun ve meşakkatli süreçte her düştüğümde elimden tutan, akademik ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Zeliha GÖK, Kübra Nur KIZILLAR ve Sena HATİPOĞLU'na teşekkürü borç bilirim. Dostlukları ve varlıklarıyla bu yolu güzelleştirdiler.

Ayrıca, tezin gelişim sürecinde kıymetli görüşlerini paylaşan, yapıcı eleştiri ve önerileriyle çalışmama akademik derinlik katan tüm değerli hocalarıma katkılarından dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

ONAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	3
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÇİZELGELER DİZİNİ	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ	iv
KISALTMALAR	v
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Tanımlar.....	5
1.6. Alan Yazın	6
1.6.1. Kapsayıcı Eğitim ve Dezavantajlı Bölgelerde Eğitim	6
1.6.2. Konuşma Becerisi ve Dil Gelişimi	9
1.6.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Süreci.....	12
1.6.4. Konuşma Becerisi ile Okuma Yazma Arasındaki İlişki	14
1.6.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yöntem ve Destekler.....	15
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	19
2.1. Ulusal Araştırmalar	19
2.2. Uluslararası Araştırmalar	21
3. GEREÇ ve YÖNTEM	24
3.1. Araştırma Deseni.....	24
3.2. Çalışma Grubu	24
3.3. Veri Toplama Aracı	27
3.4. Veri Analizi	27
3.5. Veri Toplama Süreci	28
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	28
4. BULGULAR	30
4.1. Bulgular ve Yorum	30
4.1.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	30
4.1.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	41
4.1.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular.....	56
5. TARTIŞMA.....	72
6. SONUÇLAR	81
7. ÖNERİLER	83
KAYNAKLAR.....	85
ÖZ GEÇMİŞ	98
EKLER.....	99

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA DEZAVANTAJLI BÖLGELERDE KONUŞMA BECERİSİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE KATKISI: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME

Zeynep HATİPOĞLU

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cengiz KESİK

Yıl: 2026, Sayfa: 101

Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisi ve bu süreçte yaşanan sorunları derinlemesine incelemektir. Nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülen çalışmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın dezavantajlı bölgelerinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminin temel bir unsuru olarak öne çıktığını göstermektedir. Konuşma becerisi gelişmiş öğrencilerin ilk okuma yazma sürecine daha kolay uyum sağladıkları, harf-ses ilişkisini daha hızlı kavradıkları ve okuma-yazma becerilerini daha kısa sürede geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin özellikle dil farklılığı, iletişim sorunları, öğrencilerin özgüven eksikliği, öğretim sürecinin yavaş ilerlemesi ve müfredatı yetiştirme güçlüğü gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik ders içi uygulamaların konuşma becerisini desteklediği ve buna bağlı olarak ilk okuma yazma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Konuşma becerisi, Dezavantajlı bölge, Kapsayıcı eğitim, Öğretmen görüşleri, İlk okuma yazma öğretimi

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE CONTRIBUTION OF SPEAKING SKILLS TO PRIMARY LITERACY TEACHING IN DISADVANTAGED REGIONS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: AN EVALUATION BASED ON TEACHERS’ VIEWS

Zeynep HATİPOĞLU

**HARRAN UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION**

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Cengiz KESİK

Year: 2026, Page: 101

The aim of this study is to examine in depth, within the context of inclusive education, the contribution of speaking skills to the initial literacy instruction process and the challenges encountered during this process, based on the views of primary school teachers working in disadvantaged regions. The study was conducted using the phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The participants consisted of 10 primary school teachers working in disadvantaged regions of Şanlıurfa during the 2025–2026 academic year, selected through maximum variation sampling. The data were collected using a semi-structured interview form developed in accordance with expert opinions and were analyzed through content analysis. The findings revealed that speaking skills constitute a fundamental component of the initial literacy instruction process. Students with well-developed speaking skills were found to adapt more easily to the initial literacy process, acquire letter–sound correspondences more quickly, and develop reading and writing skills in a shorter period. It was also determined that primary school teachers working in disadvantaged regions encountered various challenges, particularly language differences, communication problems, students' lack of self-confidence, the slow progression of the instructional process, and difficulties in completing the prescribed curriculum. Furthermore, the study concluded that classroom practices aimed at improving students' oral expression skills supported the development of speaking skills and, consequently, had a positive impact on the initial literacy instruction process.

KEYWORDS: Speaking skills, Disadvantaged region, Inclusive education, Teacher opinions, Primary literacy teaching,

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1.	Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri	25
Çizelge 3.2.	Bölge, okul ve öğrenci profili	26

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1.	Konuşma becerisinin ilk okuma yazmaya etkisi teması	30
Şekil 4.2.	Konuşma becerisi yüksek öğrencilerle düşük öğrenciler arasında ilk okuma yazma kazanımı açısından gözlemlenen farklar teması ~	34
Şekil 4.3.	Öğrencinin kendini sözlü olarak ifade edebilmesinin harf-ses ilişkisini kavrama ya da yazılı ifadeye geçişteki rolü teması . . .	39
Şekil 4.4.	Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklar teması	42
Şekil 4.5.	Konuşma becerisi düşük öğrencilerin derse katılımı, yönergeleri anlama ya da sorulara yanıt verme gibi durumlarda yaşadığı zorluklar teması	46
Şekil 4.6.	Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için öğretmenlerin geliştirdikleri stratejiler, yol ve yöntemler teması	50
Şekil 4.7.	Konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kullanılan yöntem, teknikler ve öğretmenlere özgü yaklaşım/uygulamalar teması	57
Şekil 4.8.	Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin yararlandığı ders içi uygulamalar teması	64
Şekil 4.9.	Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin ilk okuma-yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik önerileri teması	67

KISALTMALAR

BM	Birleşmiş Milletler
UNES- CO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan, sosyal bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmek ve diğer bireylerle etkileşim kurabilmek için dile ihtiyaç duymaktadır. Bu yönüyle dil, bireylerin iletişim kurmasını sağlayan en etkili araçlardan biridir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). İnsanlar duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ifade edebilmek amacıyla iletişim kurmak zorundadır (Maden, Dincel ve Maden, 2015). İnsanlık tarihi boyunca farklı iletişim biçimleri gelişmiş olsa da konuşma, iletişim ihtiyacını karşılamada en etkili araçlardan biri olarak önemini korumuştur (Dedeoğlu Orhun, 2009; Keskin vd., 2013). Bu nedenle konuşma, yalnızca sözel bir aktarım süreci değil, aynı zamanda bireyin duygu, düşünce, bilgi, deneyim ve birikimlerini zihinsel olarak yapılandırıp konuşma organları aracılığıyla karşı tarafa ilettiği çok boyutlu bir dil becerisi olarak değerlendirilmektedir (Sallabaş, 2012; Katrancı, 2014; Sever, 2015).

Konuşma becerisi, bireyin günlük yaşamında en sık başvurduğu ve sağlıklı kişiler arası iletişimin sürdürülmesinde temel rol oynayan dil becerisidir (Aktaş ve Gündüz, 2003; Solak ve Yılmaz, 2017). Bu beceri, çocukluk döneminden itibaren taklit ve tekrar yoluyla aile ve yakın çevre içerisinde doğal olarak gelişmeye başlamakta; gelenek, görenek, kültürel özellikler ve sosyal çevrenin etkisiyle biçimlenmektedir (Başaran ve Erdem, 2009; Ulaş, 2022; Yılmaz, 2021). Ancak bu doğal gelişim süreci, öğrencilerin yerel ağız özellikleri veya farklı konuşma alışkanlıkları gibi çeşitli konuşma hatalarıyla okula başlamalarına neden olabilmektedir (İşcan, 2015). Bu noktada okul, aile ve çevrede edinilen konuşma becerisinin geliştirilmesi ve standart dile uygun hâle getirilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Akyol, 2006; Doğan, 2009; Taşer, 2012). Okulda yürütülen konuşma eğitiminin temel amacı; öğrencilerin çevresel etkenlerle kazandıkları konuşma hatalarını en aza indirmek, eksikliklerini gidermek ve etkili, doğru ve güzel konuşma becerilerini geliştirmektir (İşcan, 2015). Nitekim etkili konuşma becerisinin bireyin sosyal ve günlük yaşamını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Demir, 2010). Buna karşın, konuşmanın günlük yaşamda en fazla kullanılan dil becerisi olmasına rağmen eğitim süreçlerinde bu becerinin geliştirilmesine yeterli düzeyde önem verilmediği ve öğretim etkinliklerinde çoğu zaman geri planda kaldığı ifade edilmektedir (Yangın, 2002). Bireyin iletişim kurarken en hızlı ve kolay başvurduğu

dil becerisi konuşma becerisidir. Duygu ve düşüncelerin sözlü ifadesi olan konuşma becerisi doğru vurgu tonlama ve sesletimle olur. Seslerin, doğru ve düzgün bir şekilde ağızdan çıkmasına sesletim denir (Karadağ, 2000; Kuru ve Güneş, 2017; Temizkan, 2009). İyi bir konuşma, nezaket kurallarına uygun olarak açık, akıcı, anlaşılır, samimi, kelimeleri özenle seçilmiş, planlı, dil bilgisi kurallarına, tonlama, duraklama, jest ve mimiklere dikkat ederek dinleyici ile göz teması kurarak, uzun ve kısa olmadan dinleyiciye de konuşma fırsatı sunarak yapılan konuşmadır (Taşkaya, 2021). Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi için okullarda Türkçenin doğru sesletimine önem verilmesi gereklidir (Kan ve Yarol Özgür, 2023).

Dil öğrenimi çocuğun doğumundan itibaren ailesinde başlar ve çocuğun okula başlama sürecine kadar dinleme ve konuşma becerileri çocukta gelişir. Temel seviyede olan bu becerilere ilkökul birinci sınıf itibari ile ilk okuma yazma öğretimi ile okuma ve yazma becerileri kazandırılır. Çocuk için ilk okuma yazma öğrendiği birinci sınıf, geriye kalan eğitim öğretim hayatı ve akademik becerilerinin temelidir (Kaçar Kütükçü ve diğerleri, 2024). Erken çocukluk döneminde başlayan ilk okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin eklenmesi ve okulun ve ailenin iş birliği içinde yürüttükleri bir dil öğretim sürecidir (Baş, 2006, s. 215). Genel anlamda ilk okuma yazma süreci çocukların sözlü dilden yazılı dile geçişi olarak da tanımlanabilir (Gönülal ve Aslan (2023). Obalar (2009), ilk okuma yazmayı yazı dilinin sembollerini okuma ve duyduğunu, fikirlerini yazıya geçirebilme olarak tanımlamaktadır. Güneş (2007) ise ilk okuma yazma öğretimi çocuğun dil ve zihinsel becerilerini geliştirme olarak ifade etmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi çocuğun ileriki eğitim hayatı ve geleceği için ciddi bir öneme sahiptir. Dayanıklı ve etkili temelleri olan okuma yazma becerileri yaşamın ileri dönemlerinde çocuk için daha etkili olmaktadır (Babayiğit ve Erkuş (2017). Bu becerilerin kazanımında olabilecek eksiklik veya hatalar çocuğun yaşamındaki bütün akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Güldenoğlu, 2008). Arıcı (2018), okuma ve konuşma becerisi arasında bir ilişki olduğunu, aynı zamanda Güldenoğlu vd. (2019) fonolojik farkındalık, söz dizimi, söylenileni anlama gibi becerilerin birlikte kullanımı okuma becerisinin ayrılmaz bir parçası olduğu bu nedenle dil gelişimi ve okuma becerisi arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Dethorne vd. (2007) konuşma becerisinde problem

yaşayan çocuğun okuma güçlüğü riski olduğunu da belirtmişlerdir. Kaçar Kütükçü vd. (2024) ise okuma güçlüğü olan bir öğrencinin dil becerilerinde eksikliğin olabileceğini belirtmişlerdir. İlk okuma yazma sürecinde ilin veya bölgenin de kendine has özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşanabileceği ifade edilmiştir (Gönülal ve Aslan, 2023). Ülkemizde okulların bulunduğu bölgede var olan coğrafi, sosyokültürel, ekonomik, demografik gibi çeşitli özelliklerin eğitime yansımaları olmaktadır (Ece, 2012; Özsarı ve Aytar, 2019). Okullara yansıyan bu farklılıklar elbette ki eğitim öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenleri de olumlu veya olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Bu noktada öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak önemlidir (Karacaoğlu ve Acar, 2010). Çünkü öğretmenler, sadece eğitim öğretimin uygulayıcısı değil aynı zamanda okul içerisinde sorunları nedenleriyle birlikte yerinde gözlemleyen eğitim öğretim sürecinin en etkili ve önemli parçasıdır. Özellikle ilköğretim kademesinde ilk okuma yazma sürecinde öğretmen ve öğrencinin etkileşiminin en yoğun olduğu dönemde öğretmen ve öğrencinin eğitim faaliyetlerini etkileyen unsurlara dair öğretmen görüşlerinin alınması daha da önem arz etmektedir (Gömleksiz, 2007; Gönülal ve Aslan, 2023).

Hatipoğlu ve Kesik (2025) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim düzeyinde konuşma becerisi bağlamında yapılan araştırmalar arasında konuşma becerisinin ilk okuma yazma sürecine katkısı üzerine bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Millatina, Gani ve Samad (2020) dil becerileri arasında güçlü bir bağ olduğunu, bir dil becerisinin diğer dil becerisini kazanmayı kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle hem alan yazındaki boşluğu giderme hem de okuma ve yazma becerilerinden önce kazanılan konuşma becerisinin ilk okuma yazma sürecine katkısını öğretmen görüşleri bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışma özgün ve önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma, kapsayıcı eğitim çalışmaları için de önemli görülmektedir çünkü UNESCO (2009) da ifade edildiği üzere kapsayıcı eğitimin temel amacı tüm çocukların gerekli tedbirler alınarak, eğitim sistemi içinde uygun koşullar oluşturularak eğitim almasıdır. Bu bağlamda araştırma kapsamında şu araştırma problemlerine yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinin ilk okuma yazma öğretim sürecine yansımalarına dair deneyimleri nelerdir?

2. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerisi eksikliğinden kaynaklanan temel güçlükleri nasıl algılamakta ve yaşamaktadırlar?

3. Öğretmenlerin, konuşma becerisini ilk okuma yazma süreciyle bütünleştirmek için kullandıkları yöntem, teknik ve etkinliklere dair deneyimleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Dil gelişimi dinleme ile başlayıp konuşma becerisi ile devam eden ve okuma ile yazma becerilerine temel oluşturan bütüncül bir süreçtir (Aarnoutse vd., 1998; Doğan, 2009; Göktekin, 2024; Temizyürek ve Çevik, 2017). Alan yazında dil becerilerinin birbirini desteklediği, aralarında güçlü bir ilişki bulunduğu ve bir dil becerisindeki gelişimin diğer dil becerilerinin kazanımını kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Arıcı ve Taşkın, 2019; Millatina, Gani ve Samad, 2020; Temizyürek ve Çevik, 2017). Nitekim ulusal ve uluslararası araştırmalar, konuşma becerisi, sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık ve söz dizimi gibi sözlü dil becerilerinin öğrencilerin okuma ve yazma performanslarının önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2011; Gillon vd., 2019, 2020; Güldenoğlu vd., 2019; Mues vd., 2023; Sumner vd., 2026). Buna karşın Hatipoğlu ve Kesik'in (2025) ilkökul düzeyinde konuşma becerisi alanındaki araştırmaları inceleyen çalışmasında, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretim sürecine katkısını doğrudan ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimindeki rolünün özellikle sınıf öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu alan yazını boşluğunu doldurmayı amaçlaması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinin ilk okuma yazma öğretimine yansımalarına ilişkin deneyimlerinin, konuşma becerisi yetersizliğinden kaynaklanan güçlükleri nasıl deneyimlediklerinin ve konuşma becerisini ilk okuma yazma süreciyle bütünleştirmek amacıyla kullandıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin ortaya konulması hedeflenmektedir. Böylece konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimindeki işlevine ilişkin uygulamaya dayalı ve öğretmen deneyimlerine dayanan bütüncül bir bakış açısı sunularak hem alan yazına hem de öğretim uygulamalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında araştırmanın, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, kalabalık aile yapısının yaygın olduğu ve Türkçenin ikinci dil olarak kullanıldığı bölgelerde gerçekleştirilmesi, elde edilecek bulguların kapsayıcı eğitim açısından önemini artırmaktadır. UNESCO'nun (2009) vurguladığı gibi kapsayıcı eğitimin temel amacı, gerekli düzenlemeler yapılarak tüm çocukların eğitim sistemi içerisinde nitelikli öğrenme fırsatlarına erişebilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilecek bulguların, Türkçe konuşma becerisi yetersizliği nedeniyle ilk okuma yazma sürecinde güçlük yaşayan öğrencilerin desteklenmesine yönelik öğretim uygulamalarının geliştirilmesine, öğretmenlere yol gösterici öneriler sunulmasına ve kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut araştırma;

- 2025-2026 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin dezavantajlı bölgelerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeniyle,
- Bulgular, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilen 14 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerle,
- Kapsayıcı eğitim bağlamında sadece konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimine katkısına dair öğretmen görüşlerinin incelemesiyle sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Sınıf öğretmenlerin, sınıftaki sorunları nedenleriyle birlikte yerinde gözlemledikleri ve bu nedenle görüşlerinin gerçeği yansıttığı,
2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanırken, katılımcı öğretmenlerin sorulara içten, samimi ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı eğitim: Kapsayıcı eğitim, okullarda çeşitli özellikteki öğrencilerin bir arada öğrenmelerini sağlayan, bu çeşitli özellik ve farklılıkları öğretimi zenginleştiren bir unsur olarak gören eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (İlçin, 2022, s.14).

Dezavantajlı bölge: Önemli toplumsal sorunlardan biri olan, bireyler arasında

eşitsizliklere yol açan ve temel hizmetlere erişimi önemli ölçüde engelleyen dezavantajlılık, barınma, eğitim, sağlık gibi temel insani ihtiyaçların karşılanamaması durumudur (Geyik, 2020; Özbaş, 2018)

İlk okuma yazma: İlk okuma ve yazma, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin yazı dilindeki sembolleri sesli okuma becerisi kazanma ve duyduklarını, düşüncelerini yazma becerisi kazanması olarak ifade edilmektedir (Oral ve Tatal, 2015)

Konuşma becerisi: Konuşma, duygu ve düşünceleri karşı tarafa görsel veya işitsel olarak iletmek, aktarmak, açıklamaktır (Taşer, 2009)

1.6. Alan Yazın

1.6.1. Kapsayıcı Eğitim ve Dezavantajlı Bölgelerde Eğitim

Önemli toplumsal sorunlardan biri olan, bireyler arasında eşitsizliklere yol açan ve temel hizmetlere erişimi önemli ölçüde engelleyen dezavantajlılık, barınma, eğitim, sağlık gibi temel insani ihtiyaçların karşılanamaması durumudur (Geyik, 2020; Özbaş, 2018). Dini inanış, etnik köken, dil, ekonomik durum, cinsiyet, politik statü gibi çeşitli farklılıkları olan veya göçmen, azınlık, yaşam için başka insanlara ihtiyaç duyan yaşlı veya çocuk bireylerden oluşan gruplar dezavantajlı gruplar olarak tanımlanmaktadır (Çağlayan, 2021; Disadvantaged Groups, 2018). Dezavantajlı bölge, genel olarak kırsal kesimler olsa da bilinçsiz kentleşme ve göçlerden dolayı şehirdeki bazı mahallelerde de görülen diğer bölgelere göre ekonomik, sağlık, eğitim, sosyal ve kültürel olarak geride kalmış bölgelerdir (Çeviker vd., 2018; Taşdemir, 2016). Bu bölgelerde ekonomik, kültürel ve sosyal imkanların kısıtlı olması bireylerin yaşam kalitesini olumsuz etkilediği gibi eğitim fırsatlarına erişimini de olumsuz etkilemekte ve kısıtlamaktadır. Bu nedenle bu bölgede yaşayan öğrencilerin öğrenme fırsatları da olumsuz etkilenmekte ve akademik başarı olumsuz etkilenmektedir (Özcan vd., 2018; Özkan vd., 2022). Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği sorununun diğer OECD ülkelerine göre daha fazla olduğu OECD (2022) verilerinde yer almaktadır. Akademik başarı ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar uzun yıllardır yapılmaktadır. Yaşar ve Aral (2011) çalışmalarında sosyoekonomik düzeyin düşüklüğü az uyaranlı bir ortamda büyümeye buna bağlı olarak çocukların akademik başarısının düşmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Çalışıcı vd. (2023) çalışmalarında dezavantajlı

bölgelerdeki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasında okulların fiziki ve teknik altyapısının yetersiz olması ile öğrencilerden kaynaklı devamsızlık problemleri, okuldan kaçma, küçük yaşta evlilikler, davranış bozukluğu gibi problemlerinde rol oynadığını belirtmiştir. Toker Gökçe (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların öğrenci kaynaklı problemler olduğu aynı zamanda Çalışıcı ve diğerlerine (2023) göre de dezavantajlı bölgede bulunan okullardaki problemlerin öğrenci kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bunun temeline bakıldığında öğrenci kaynaklı problemlerin aslında düşük sosyoekonomik düzey ve bilinçsiz aile yapısından kaynaklanan problemler olduğu görülmektedir (Çalışıcı vd., 2023). Dezavantajlı bölgelerdeki ailelerin düşük gelir, eğitimsizlik ve aile içi anlaşmazlıklar nedeniyle sosyal desteğe açık olmadıkları, ailelerin çocuklarının okul hayatıyla ilgilenmedikleri, öğretmen ile iş birliği yapmadıkları belirtilmiştir (Bekir, Arbaş ve Aydın, 2018; Diktaş, Deniz ve Balcıoğlu, 2016). Bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin bu tür problemlerin çözümünde ailenin çok önemli bir rolü olduğunu düşünmeleri bu nedenle veli toplantıları, ev ziyaretleri, telefon ile iletişim kurmak gibi çözümlere başvurdıkları görülmüştür. Yine öğretmenlerin büyük bir kısmı rehberlik servisi ile çalıştıklarını öğrencilerinin toplumla, aileyle birlikte yaşam konularında rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Çalışıcı vd., 2023). Çalışıcı vd. (2023) dezavantajlı bölgelerdeki problemlerin çözümü için yalnızca okul ve bölgenin değil ülkenin genelinde bir eylem planı geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dezavantaja neden olan ve eğitim hizmetlerine erişimi veya eğitim hizmetinden tam yararlanmayı engelleyen engellilik, dil, din, etnik köken, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi faktörler eğitimde fırsat eşitliğini önemseyen ve ayrımcılığı azaltan kapsayıcı eğitim yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim her bireye saygı duyarak, bireylerin tüm farklılıklarıyla eğitim sürecine katılmasını amaçlamaktadır (Altındağ Kumaş, 2022). Kapsayıcı eğitim, okullarda çeşitli özellikteki öğrencilerin bir arada öğrenmelerini sağlayan, bu çeşitli özellik ve farklılıkları öğretimi zenginleştiren bir unsur olarak gören eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır (İlçin, 2022, s.14). “UNESCO Salamanca Bildirisi” (1994) kapsayıcı eğitim açısından uluslararası düzeyde önemlidir. Salamanca Bildirisi’ni önemli kılan neden Birleşmiş Milletler (BM) tarafından belirtilen hiçbir bireysel farklılığa bakılmadan “Herkes için eğitim” ve tüm çocukların eşit şartlarda

eğitim görmesi düşüncesini ifade etmesidir (Palaz vd., 2023). Başlangıçta sadece engelli öğrencilerin normal eğitim öğretim yapılan sınıflara dahil edilmesi olarak tanımlanabilecek sınırlı bir kapsayıcı eğitim kavramı varken son zamanlarda hem sosyal, kültürel hem de çeşitli farklılıkları da içine alan bir kavrama dönüşmüştür (Taylor ve Sidhu, 2012). Kapsayıcı eğitimi, Stubbs (2008, s.18) dışlanmama ve herkesin eğitime ulaşma hakkı; UNICEF (2017) bireylerin kim olduklarına bakılmaksızın, yetenekleri ve gereksinimlerine göre ayrıştırılmadan öğrenmelerini gerektirecek desteği sağlayan sistem; Öner (2022) din, dil, cinsiyet, etnik köken, sağlık, ekonomik durum gibi farklılıklara bakılmaksızın tüm çocukların aynı ortamda ve bireysel farklılıklarına olumlu dönüt verilerek kaliteli bir eğitim almasını sağlamak; UNESCO (2005) eğitim sistemi içindeki ayrımcılığı azaltarak tüm bireylerin eğitim, kültür ve topluma katılımını sağlama, farklı gereksinimlerine duyarlı olma süreci; Aktekin (2017) ise eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem teknikleri, okul kültürü, sınıfları farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere uygun bir şekilde düzenlemek, her öğrencinin akranlarıyla birlikte, tercih ettiği okulda eğitim alması ve okul hayatına dahil olması olarak tanımlamaktadır. UNICEF (2017), kapsayıcı eğitimde çocukların okullarda hep birlikte eğitim alması gerektiğini, öğretim, müfredat, okul ve sınıf, ulaşım gibi gerekliliklerin tüm çocuklar için sağlanıldığından emin olunması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Causton (2014) kapsayıcı eğitime dair ortak bir yaklaşım ve aidiyet duygusu oluşturmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimin üç temel gerekçesi ve boyutu vardır. Bunlar eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeler; erişim, katılım ve destek boyutlarıdır (Rakap ve Kalkan, 2019; UNESCO, 2003). Eğitimsel gerekçe, tüm çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak ve buna uygun öğretim yöntem teknikleri kullanarak okullarda hep birlikte eğitim görmesi gerektiğidir. Sosyal gerekçe, tüm çocuklar birlikte eğitildiğinde farklılıklara karşı tutumları olumlu yönde değişebilir böylece ayrımcılığın olmadığı, adil ve barışçı bir toplum temelini oluşturabileceğidir. Ekonomik gerekçe, farklı türde okullar ve farklı uzmanlık alanlarında eğitim almış öğretmenler yerine bir arada eğitim görmeyi sağlayan okulların daha sürdürülebilir daha uygun maliyetli ve herkesin eğitime erişimini daha kolaylaştıracağıdır (Rakap ve Kalkan, 2019). Kapsayıcı eğitimin erişim boyutu, farklı özellikteki, dezavantajlı öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilere eşit eğitim vermeyi ve eğitime erişim

noktasında destek sağlama, altyapı oluşturmayı içermektedir. Katılım boyutu, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını özgürce ifade edebilmesi, akranları ile etkileşimde bulunması, sınıfta aktif olmaya teşvik edilmesini içermektedir. Destek boyutu, her öğrencinin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun yardım, destek ve rehberlik yapılarak potansiyelini en iyi düzeyde kullanabilmesini sağlamayı içermektedir (UNESCO, 2003).

Kapsayıcı eğitimin başarısı için önemli noktalardan biri de eğitimin merkezinde bulunan öğretmenlerin veliler, meslektaşlar ve paydaşlarla iş birliği yapmasıdır (Amaç, 2022; Gavish, 2017; Oğlakçı ve Amaç, 2024). Padillo vd. (2021) kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmenin önemli rolü olduğu ve kapsayıcı eğitimin kalitesinin de öğretmenlerin bilgi, tutum ve becerilerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim anlayışını kavramış ve içselleştirmiş bir öğretmen bunu sınıfına yansıtabilir ve kapsayıcı sınıf iklimi oluşturabilir (Margas, 2023). Kapsayıcı öğretmenin, tüm öğrencilerinin farklı farklı ihtiyaçlarını tanıyan, öğretimini buna uygun planlayan, materyalini hazırlayan, uygulayan ve dönüt sağlayan, eğitim ortamını düzenleyen, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir bilgi ve beceriye sahip olması beklenir. Bunun yanında kapsayıcı eğitim alanında mesleki gelişimini sağlama ve bu konuda desteklenmesi gerekmektedir (Amaç, 2022; Ayan Ceyhan, 2016; Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021; Oral, 2016; Simón vd., 2023; Tagiyeva, 2023).

1.6.2. Konuşma Becerisi ve Dil Gelişimi

Dil; insanlar arasında iletişimi sağlayan sesli işaretler (Banguoğlu, 2011; Ergin, 2019), sadece insanlara özgü ve içerisinde kültürel öğeler bulunan, karmaşık bir yapı (Göçer, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (1989) dilin insanların birbiri ile iletişim kurmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. İnsanlar dil ile konuşur ve anlaşılır. Güneş'e (2021) göre bireylerin bilinçli ve aktif bir şekilde zihinsel ve fiziksel olarak harekete geçtiği süreç beceri olarak tanımlanmaktadır. Dil kullanma becerisi de bireyin iletişim kurma becerisini belirlemektedir (Sever, 2004). Dil gelişimi, ses, kelime, sayı ve sembollerin edinilmesi, korunması ve dil kurallarına uygun kullanılmasını kapsayan bir süreçtir (MEB, 2012). Dil gelişimi kendi başına gerçekleşmez, diğer gelişim alanları gibi kişinin biyolojik kapasitesi, çevresi ve aldığı eğitimde önemlidir (Atay, 2009). Bireyin dil gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi için biyolojik kapasitesinin yeterli olması, dil gelişimini sağlayacak ortam

ve uyaranların da yeterli olması gerekmektedir. Aynı zamanda birey biyolojik olarak hazır değilse dil öğrenemez ve dil gelişimi belirli bir zaman içinde gerçekleşen bir olay da değildir her zaman devam eden bir süreçtir. Bireyin zihinsel etkinlikleri, çevresi ile kurduğu iletişim, sosyalleşme, dil gelişimi ile bağlantılıdır çünkü dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla iç içedir (Kılıç, 2021). Bilim insanları, erken çocukluk dönemini diğer gelişim dönemlerinin en hızlısı, telafisi olmayan ve yaşananların bireyin hayatında kalıcı ve daha etkili iz bıraktığı bir dönem olduğunu belirtmektedir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Temel dil becerilerinden dinleme ile başlayan dil gelişimi, konuşma ardından okul eğitimi ile kazanılan okuma ve yazma becerileri ile gelişmeye ve yenilenmeye devam eden bir süreçtir (Temizyürek ve Çevik, 2017, s. 115). Bireyler ilk önce işitirler, daha sonra işittikleri sesleri tekrar ederek konuşurlar, aslında birey ana dilini öğrenmeye ilk dinleme ile başlar. Dinleme becerisi, doğumdan önce başlayıp, doğumdan sonra sürekli gelişmekte ve konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturmaktadır (Aarnoutse vd. 1998; Doğan, 2009; Emiroğlu ve Pınar 2013; Göçer, 2017; Göktekin, 2024; Osada, 2004). Dil gelişiminin yeterli seviyede olması tüm dil becerilerinin tam öğrenilmesi ile mümkündür çünkü dil becerilerinin her biri bir diğerini destekler, geliştirir ve güçlenmesini sağlar (Arıcı ve Taşkın, 2019; Temizyürek ve Çevik, 2017). Dilin, anlam ile ilgili boyutunu dinleme ve okuma becerileri, anlatma ile ilgili boyutunu ise konuşma ve yazma becerileri oluşturur (Çelenk, 2010). Dilin anlama boyutundaki dinleme ve okuma becerileri bilgileri dışarıdan aldığı için alıcı beceriler, dilin anlatma boyutundaki konuşma ve yazma becerileri bilgiyi dışarıya aktardığı için verici beceriler olarak tanımlanmaktadır (Yangın, 1999, s.28). Dilin anlama temelini oluşturan dinleme ve okuma becerileri ile bireye, dünyayı anlamlandırma, çeşitli ve çok yönlü bilgi elde etmeyi sağlarken dilin anlatma temelini oluşturan konuşma ve yazma becerisi ise bireyin elde ettiği duygu ve düşüncüyü paylaşmasını sağlamaktadır (Kılıç, 2021). Bu dört dil becerisinin kazanılması, dilin doğru kullanılabilmesi ve bireyin toplumda var olabilmesi için gereklidir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Dört temel dil becerilerinden olan konuşma becerisi, bireylerin hayatta edindikleri duygu ve düşüncelerini sözlü bir şekilde paylaşması, ifade etmesidir. Konuşma becerisi iletişim becerisini yansıtan bir araçtır (Arıcı ve Taşkın, 2019). Taşer'e (2009) göre konuşma

duygu ve düşünceleri karşı tarafa görsel veya işitsel olarak iletmek, aktarmak, açıklamaktır. Konuşma aynı zamanda dil yoluyla hedeflenen kitleye duygu, düşünce, izlenim veya zihinsel birikimini aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020; Temizyürek, 2007). Konuşma, etkili bir iletişim aracı ve psikomotor bir beceri (Şahin, 2020), karar kılınan işaretlerin ve seslerin iletişim kurulan bireylerin zihninde anlam oluşturmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel süreç (Erdem, 2014), beden dili, telaffuz, vurgu ve tonlama, dil bilgisi kurallarına uymak gibi çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Nalıncı (2000) çalışmasında bireylerin hayatlarının büyük bir bölümünü iletişim kurarak ve bu zamanın da neredeyse %30'unu konuşarak geçirdiğini belirtmiştir. Güneş'e (2021) göre ise bireylerin iletişim kurduğu zaman diliminde en çok dinleme sonra konuşma daha sonra okuma ve yazma olarak iletişim kurmaktadır. Konuşma ve dinleme becerisinin en çok kullanılan beceriler olduğu görülmüştür bunun temelinde de iletişim için ihtiyaç duyulan beceriler olması yer almaktadır (Yılmaz, 2020). Konuşma için temel gerekliliklerden biri de okumadır. Akademik başarı iyi bir konuşma becerisi gerektirdiği gibi iyi bir konuşma becerisi içinde okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Okuma, konuşma becerisini telaffuz ve nitelikli konuşma içeriği açısından geliştirir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Konuşma becerisi sistematik bir eğitimle geliştirmek mümkündür. Okullarda verilen eğitim ile konuşma becerisi daha aktif kullanılmaktadır. Öğretmenlerinde konuşma becerisini geliştirmedeki rolü büyüktür. Öğretmenler çeşitli etkinlikler ile konuşma becerisini kazandırmaya ve geliştirmeye çalışırlar. Türkçe öğretiminde öğretmenlerin temel görevlerinden biri de öğrencilerin gözlem ve tecrübelerini doğru, amacına uygun bir şekilde sözlü olarak ifade etmesidir (Demir, 2010; Sever, 2004; Şahin, 2015; Ünal ve Özden, 2018). Kelimeler dört temel dil becerisi için çok önemlidir. Kelimeler sayesinde anlama ve anlatma becerileri gelişir. Dil gelişimi ve bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulup sürdürülebilmesi için bireylerin kelime daracığının da gelişmiş olması gerekmektedir (Duran ve Süner, 2021; Yaman ve Gülcan, 2009). Kelime dağarcığı geniş bireyler kendilerini daha rahat ve kolay ifade edebilmektedir (Kuşdemir, 2019). Kuşdemir'e (2019) göre ilkokuldan itibaren kelime öğretimine ağırlık verilmesi dil gelişimi için önemli ve gereklidir.

1.6.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Süreci

Duyu organları aracılığıyla algılanan, anlamlandırılan, kavranan ve yorumlanan kelimelerin oluşturduğu zihinsel etkinliğe okuma denilmektedir (Aslan ve Altunova, 2019). Okuma; yazının anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris ve Sipay, 1990), bir yazıyı tüm öğeleri ile birlikte görme, anlama ve kavrama (Kavcar, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Akyol'a (2015) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında etkileşimi sağlayan, aktif anlam kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Yine Akyol'a (2000) göre yazma becerisi de duygu ve düşünceleri aktarabilmek için sembol ve işaretleri okunaklı bir şekilde kullanarak kurallara uygun yazabilme, üretebilmektir. Harfler, hece, kelime ve cümlelerin anlamlarını ve nasıl yazıldıklarını öğrenme yazma becerisi ve bu yazma becerisinin yazılı ifade de nasıl kullanılacağını öğrenme de yazma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015).

İlk okuma yazma eğitimi, Yeleğen'in (1997) tanımına göre okuryazar olmak için yapılan tüm çalışmalardır. Oral ve Tural (2015) ilk okuma ve yazmayı, ilkokula yeni başlayan öğrencilerin yazı dilindeki sembolleri sesli okuma becerisi kazanma ve duyduklarını, düşüncelerini yazma becerisi kazanması olarak ifade etmişlerdir. Saydam'da (2022) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerisini kazandıkları sürece ilk okuma yazma öğretimi olarak adlandırmıştır. Okuma yazma öğretimi, Güneş'e (2007) göre çocuğun zihinsel becerilerini aynı zamanda dil becerilerini geliştirme, Kayıkçı'ya (2008) göre de verici olarak anlamlı sembollerle kodlama, alıcı olarak kodlamaları çözme ve anlamlandırma süreci olarak ifade edilmektedir. Baş (2006) ise erken çocukluk döneminden itibaren başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de dahil edilmesi, kazandırılması olarak tanımlamıştır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan ve tüm derslerin kazanımında önemli rol oynayan ilk okuma yazma, bu temel dil becerilerinin yanında düşünme, sorgulama, değerlendirme, bağlantı kurma gibi zihinsel süreçleri de kapsamaktadır (Piltin, Temur, Şahin ve Demir, 2009). İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerin kazanacağı beceriler, alışkanlıklar, eğitim-öğretim hayatının devamında kazanacağı çeşitli beceri ve alışkanlıkların zeminini oluşturmaktadır (Kazu ve Güher Özercan, 2023). İlk okuma yazma eğitimi, eğitimin ilk temel akademik kazanımıdır (Şahin, 2009). Diğer dersler ve sosyal hayatta kilit noktası ve temel olan ilk okuma yazma

kazanımının temelleri sağlam atılmış olmalıdır, sağlam bir okuma yazma becerisi öğrencinin çok yönlü gelişmesinde de akademik başarısında da en önemli yapı taşıdır (Akyol ve Yıldız, 2013; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Kazu ve Güher Özercan, 2023; Şahin, 2009). İlkokul birinci sınıfta yapılan ilk okuma yazma öğretimi bu becerilerin kazanılmasında kritik öneme sahiptir. İlkokula başlayan öğrencilere akıcı, kaliteli ve eleştirel bakış açısı ile okuma yapma öğretimi ile etkili, doğru, kurallara uygun, güzel yazma öğretimi yapma büyük öneme sahiptir çünkü öğrencinin ilk okuma yazmaya başlama şekli sonradan okulda alacağı eğitim öğretimi de etkilemektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Saydam, 2022). İlk okuma yazmanın amacı, öğrencinin her zaman ihtiyaç duyacağı okuma yazma becerisini kazandırmak ve onun okuryazar bir birey olmasını sağlamaktır (Kargın ve Karataş, 2021). Öğrencilerin çağın gerekliliklerine uyum sağlama ve gelişmelerini yakalayabilmesi için bilgiyi çok hızlı işleyip ürüne dönüştürmesi gerekir bu da ancak kaliteli bir okuryazar olmaları ile mümkündür (Akyol, 2015).

İlk okuma yazma öğretiminin bileşenlerine bakıldığında üç temel bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bunlar dil, öğretmen ve öğrencidir. Öğrencilere öğretilen dil, öğretilen dil ile ilgili bilgi, beceri ve okuma yazma öğreten öğretmen ve dil becerileri ile birlikte okuma yazma öğrenen öğrenci ilk okuma yazma öğretiminin bileşenleridir (Güneş, 2019). Türkçe dersinde kazandırılmaya çalışılan temel becerilerin asıl amacı bireye ana dilini doğru, etkili ve başarılı şekilde öğretmektir (Babayiğit, 2017). Dinleme, sesi tanıma ve taklit etme ile başlayan dil becerisi sesin göstergesi olan harflerin hissedilmesi, harflerin tanınması, kavranması ve yazıya dökülmesi ile devam eden okuma yazma süreci bir anda gerçekleşmez, ilk okuma yazma öğretimi bir süreçtir ve her bir aşama bir sonraki aşama için hazırlık ve ön koşuldur (Kazu ve Güher Özercan, 2023; MEB, 2019; Saydam, 2022;).

MEB (2024), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yöntemini benimsemiştir. Bu yöntemde öğrencilerin anlamlarını bildiği sözcüklere ulaşabilecekleri heceler oluşturmaları önemli görülmüştür. Sonra öğrencilerin oluşturduğu hecelerden çevresinden edindiği sözcüklere ulaşmaları gerekmektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde tırnaksız dik temel harfler kullanılması gerektiği de belirtilmiştir (MEB, 2024, s.6). MEB (2024) Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma sürecinde sırasıyla

“ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma” aşamalarının izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. 2024 Türkçe Öğretim Programı’na göre birinci aşama olan ilk okuma yazmaya hazırlıkta dinleme eğitimi çalışmaları, doğru nefes alıp verme çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, kalem tutma, boyama ve çizgi çalışmaları, el-göz koordinasyonu çalışmaları yaptırılmalıdır. İkinci aşama olan ilk okuma yazmaya başlama ve ilerlemede ses öğretimi, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturma, metin okuma yaptırılmalıdır daha sonra üçüncü aşama olan bağımsız okuma ve yazmaya geçilir (MEB, 2024, s.8).

1.6.4. Konuşma Becerisi ile Okuma Yazma Arasındaki İlişki

İnsanın, doğasında bulunan ve daha hızlı kazanabildiği beceriler dinleme ve konuşma becerileridir, yaşamının ileri zamanlarında edindiği ve çaba isteyen beceriler de okuma ve yazma becerileridir. Dinleme ve konuşma çevreden işitilerek ve taklit edilerek kazanılabilirken, okuma ve yazma için eğitim gereklidir çünkü okuma ve yazma dilin alfabe ile ifade edilmesi ile gerçekleşir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021). Bu nedenle dinleme ve konuşma okul dışında kazanılabilirken okuma ve yazma becerileri de okul eğitimi ile kazanılması daha gereklidir. Türkiye de dil becerilerinin asıl temeli ilkokulda Türkçe dersleri ile atılmaktadır (Demirkol ve Girmen, 2023). Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin dil ve zihinsel becerileri bir bütünlük içinde ele alınmış ve oluşturulmuştur (Hatipoğlu ve Kasa Ayten, 2022). Türkçe dersi tüm yönleri ile dil becerilerini geliştirmeye odaklanır ve buna yönelik çalışmaları içerir (Demirkol ve Girmen, 2023; Hatipoğlu ve Kasa Ayten, 2022; Kasa Ayten ve Hatipoğlu, 2021). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbirleri ile ilişkili ve birbirini geliştiren beceriler olduğundan bu becerilerin birinde yaşanacak olumsuzluk diğer becerileri de etkilemektedir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Hiçyılmaz Şahin, 2023; Ulaş, 2022).

Arıcı (2018) ve Ulaş (2022) okuma ve konuşma beceriler arasında ilişki olduğunu ve okuma becerisindeki gelişimin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Akademik başarı da konuşma becerisi gibi okuma becerisinin de gerekli olduğu ve bu iki beceri arasında doğrusal bir ilişki olduğu da ifade edilmiştir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Beyreli (2017) okuma, bireyin yeni bilgiler öğrenmesi ve kelime kapasitesinin gelişmesi için önemlidir. Okuma esnasında birey kelimeler ve cümleler arasındaki yapıyı ve dengeyi fark eder ve bu farkındalık bireyin dile olan hakimiyetinin artmasını sağlayacaktır. Elde edilen yeni kelimeler ve bilgiler bireyin konuşma içeriğini arttırıp çeşitlendirecektir (Ulaş, 2022). Doğan (2009) da öğrencilerin iyi bir konuşmacı olması için bilgi ve birikimlerini, sözcük kapasitelerini arttırmaları gerektiğini ifade etmiştir. Ulaş (2022) da konuşma becerisi için okuma becerisinin desteklenmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Yazma ve konuşma da birbirinin gelişimini sağlayan becerilerdir (Ulaş, 2022). Öğrencilerin konuşma becerisinin artması için akıcı okumasının artması gerekir (Arıcı ve Taşkın, 2019), akıcı okumanın artması için de öğrencinin akıcı yazmasını sağlamak gerekmektedir (Johnson, 2017). Turan ve Fansa (2021) çalışmasında öğrencilerin yazma becerisine göre konuşma becerisinde daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerisini arttırmak için yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinin etkili bir yöntem olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Doğan (2014) öğrencilerin birinci sınıfa başlamaları ile dil becerilerindeki eksikliklerin tespit edilip geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çelenk (2004, s.126) de birinci sınıfa başlayan öğrencilere okuma yazma ile konuşma etkinlikleri yaptırılması gerektiğini belirtmiştir. Temizyürek (2004) de derslerde dil becerilerinin birlikte ele alınması gerektiğini, tüm becerilerin iç içe olduğunu ve birbirini tamamladığını belirtmiştir. İlk okuma yazma sürecinde seslerin doğru kullanımı, öğrenimi ile dil becerileri gelişecektir. Doğru bir okuma yazma süreci için ilk okuma yazma sürecinde öncelikle harflerin doğru kullanımı sağlanmalıdır. Daha sonra öğrenci, yazı ile konuşma arasındaki bağlantıyı kurması, seslerin birleşmesiyle konuşma harflerin birleşmesi ile yazının oluştuğunu fark etmesi sağlanmalıdır (Çelikten, 2022). Küçüküenal ve Öğretir (2019) çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre konuşma becerisini geç edinmiş öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilendiği görülmüştür bu sebeple konuşma becerisinin okuma yazma sürecinde temel becerilerden olduğu ifade edilebilir.

1.6.5. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yöntem ve Destekler

Alan yazında hikâye anlatıcılığı, hazırlıklı/hazırlıksız konuşma ve drama/yaratıcı

drama, rol kartları, dijital hikayelere dayalı etkinliklerin, tekerleme, okuma çemberi, masal anlatımı, kavram karikatürü, sessiz film, aşamalı gelişim modeli, etkinlik örnekleri gibi konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve destekler kullanıldığı görülmektedir.

Çelebi Esmer ve Ateş (2021) çalışmalarında hikâye anlatıcılığı yöntemini kullanmıştır. Öğretmenler, öğrencilere hikâye okuyup sorular sorar ve dönüt verir sonra öğrencilere hikayeler dağıtır ve hikâyeyi anlatmalarını ister ve tekrar dönüt verir daha sonra öğrencilerin kendi hikayelerini yazmalarını ister, bu uygulama sonunda öğrencilerin sözlü anlatımlarının geliştiği görülmüştür. Gerbracht (1995) ve Yawney (2008) de hikâye anlatıcılığının, konuşma becerisinin gelişimi üzerinde olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Hikâye anlatıcılığının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren ve destekleyen bir yöntem olarak kullanıldığı ifade edilebilir. Konuşma becerisini geliştirmek için en çok kullanılan diğer yöntemlerde hazırlıklı/hazırlıksız konuşma ve drama/yaratıcı drama yöntemleridir (Kesici, 2023). Yalçın' a (2002) göre hazırlıklı konuşma, önceden planlanmış, çalışılmış konuşma iken hazırlıksız konuşma, planlanmamış, kendiliğinden gerçekleşen konuşmalardır. Yaratıcı drama ise öğrencinin bir amaç veya düşünceden yola çıkarak, kendi deneyimlerine dayanarak, doğaçlama canlandırma yapması (Adıgüzel, 2018) ve insanlarla duygu ve düşünce alışverişinde bulunması (Işık, 2012) olarak tanımlanabilir. Aykaç ve Çetinkaya (2013), Öztürk (2017) ve Şimşek (2024) de yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Maden (2011) de rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve derse yönelik tutumda olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Hiçyılmaz Şahin (2023) dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin konuşma becerisine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Dijital hikayeler, metin halindeki veya sözlü olarak anlatılan hikayelere, teknoloji kullanılarak, görsellerin ve seslerin eklenmesi ile oluşturulan, dijital ortamda sunulan hikayeler olarak tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu & Bal, 2014). Demirkol ve Girmen (2023) de dijital öykü çalışmalarının dil becerilerini geliştirdiği, öğrenci motivasyonunu arttırdığını ifade etmişlerdir. Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan bir diğer yöntem de tekerleme yöntemidir. Gökkaya (2008) çalışmasında tekerleme yönteminin konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sever vd. (2006) tekerlemelerin yenilenen sözcükler, ses benzerlikleri ve çağrışımlardan oluşması

nedeniyle söylenişinde güçlük çekildiği fakat bunun öğrenciler açısından eğlenceli olduğunu, tekerlemeler sayesinde öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etme ve akıcı konuşma becerisi kazandığını ifade etmiştir. Ulaş (2022) okuma çemberi yönteminin de konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ulaş (2022) okuma çemberi yönteminde tüm öğrencilerin belirli bir kitabın belirli sayfalarını okumuş ve grup içinde tartışmışlardır. Kitap bitiminde öğrenciler sunum yapmıştır. Çetinkaya ve Sönmez (2019) de çalışmalarında masal anlatımının öğrencilerin konuşma prozodilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilere masal anlattırarak konuşma becerisi geliştirilebilmektedir.

Yaşar (2017) kavram karikatürlerinin konuşma becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Özer (2007) karikatürleri, insan veya diğer canlıların olaylarını veya düşüncelerini mizah yoluyla abartılı çizimlerle anlattığı bir sanat olarak tanımlamıştır. Akkaya (2011) karikatürlerin güldürme özelliğinin yanı sıra düşünme, öğrenmeyi sağlama ve iletişim kurma gibi amaçlarının olduğunu belirtmiştir. Yaşar (2017) konuşma becerisini geliştirmek için kavram karikatürlerini kullanırken öncelikle sınıf öğretmenlerinden kavram karikatürlerini öğrencilere tanıtmaları ve ardından öğrencilerden fikirlerini nedenleri ile belirtmelerini istemiştir. Öğrenciler bireysel veya grup halinde yorum yaparken sınıf öğretmeni tartışma ve etkileşimi daha aktifleştirmiştir. Böylece öğrenciler hem kendilerini ifade etmiş hem de arkadaşlarını dinleme imkânı bulmuşlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ortak bir karara varması sağlanır ve doğru fikirler tekrar edilerek kalıcılık sağlanır. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak tanınması nedeniyle kavram karikatürlerinin konuşma becerisini geliştirdiği düşünülmektedir. Tanrıku ve Akçıl (2021) konuşma becerisini geliştirmek için öğrencilere sessiz film izletilmiş ardından görüşme yapmıştır. Görüşme sonucunda öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Kim (2014) sessiz filmlerin iletişim ve dil bilgisi açısından öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Temizkan ve Atasoy (2016) çalışmalarında aşamalı gelişim modeli kullanarak bu modelin konuşma becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan'ın (2009) da konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli etkinlik örnekleri içeren çalışma yapmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin görev yaptığı okulların

kırsal bölgelerde bulunması, öğrencilerin önemli bir kısmının Türkçeyi ikinci dil olarak kullanması ve kalabalık aile yapısına sahip olmaları, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim uygulamalarını daha da önemli hâle getirmektedir. Bu tür dezavantajlı koşullar, öğrencilerin okul öncesinde Türkçeye yeterince maruz kalamamalarına, sınıf içinde kendilerini sözlü olarak ifade etmekte güçlük yaşamalarına ve dolayısıyla ilk okuma yazma sürecinde ek destek gereksinimi duymalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, yalnızca programda yer alan etkinliklerle sınırlı kalmayıp öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek ek yöntem, teknik ve uygulamalara başvurma gereği hissetmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrenci grubunun ihtiyaçlarına göre geliştirdikleri bu destekleyici uygulamaların ortaya konulması, hem konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkili öğretim yaklaşımlarının belirlenmesine hem de kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda farklı dilsel ve sosyokültürel özelliklere sahip öğrencilerin ilk okuma yazma sürecine daha etkin katılımını sağlayacak uygulamalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Ulusal Araştırmalar

Hatipoğlu ve Kesik (2025), “İlkokul Düzeyinde Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi” adlı araştırmalarında, 2008-2024 yılları arasında Türkiye’de ilkokul düzeyinde konuşma becerisi üzerine yapılan akademik çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamışlardır. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen araştırma sonuçlarına göre çalışmaların yayın türlerinin ağırlıklı olarak araştırma makalelerinden oluştuğu, katılımcı olarak en fazla ilkokul öğrencilerinin tercih edildiği, çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı doküman incelemesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen çalışmaların çoğunlukla belirli yöntem ve etkinliklerin (tekerleme, drama, masal anlatımı vb.) konuşma becerisi üzerindeki etkisini konu aldığı belirlenmiştir.

Hiçyılmaz Şahin (2023), ”Dijital Hikâyelere Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışmasında dijital araçların sözlü dil gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle tasarladığı araştırma sonucunda dijital hikâyelerle desteklenen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini artırdığı ve bu yöntemin müfredata göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığı, ders motivasyonlarını yükselttiği, vurgu ve tonlamayı iyileştirdiği ve kelime hazinesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarının merkezinde konuşma becerisinin olduğunu, görsel-işitsel materyallerle sistemli bir konuşma eğitiminin öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştireceğini ifade etmiştir.

Bilge (2019), ”Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, hatasız konuşma hızının okuduğunu anlama becerisiyle anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Konuşmada hazır dil kalıpları kullanma ve konuşma uygulamaları yapmanın konuşma akıcılığını arttıracaklarını ifade etmiştir. Araştırmada akıcı konuşmanın sadece hızlı konuşma olmadığı zihinsel süreçleri de kapsadığı belirtilmiş ve çocuğun ifade edişine kadarki zihinsel süreçlerinin otomatikleşmesi ile çocuğun mesaja odaklanabileceği vurgulanmıştır. Bu araştırmada, konuşma becerisinin anlama ve diğer akademik beceriler üzerinde belirleyici rolünü olduğu

vurgulanmıştır.

Ulum ve Taşkaya (2017), 40 sınıf öğretmeniyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, öğrencilerde en fazla telaffuz hatası yapma, yerel ağız kullanma ve kelime hazinesinin dar olması gibi problemler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmek için en fazla tekrar yapma, düzeltme, günlük olay anlattırma, hikâye anlatma, tekerleme söyletirme gibi konuşma etkinlikleri yaptıkları görülmüştür. Aynı zamanda sosyoekonomik açıdan yetersiz ve ailesinden dil gelişimine dair destek almayan, dezavantajlı olarak adlandırılabilen öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ve öğretmenlerin rol model olarak öğrencilere örneklik teşkil etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), “Anadili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri” adlı çalışmalarında konuşma becerisinin akademik başarı üzerine etkisini de ele almış ve anadili eğitiminin ilk okuma yazma süreci ile başladığını, bu süreçte gelişen konuşma becerisinin ders başarısı ve kişilik gelişimi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar anadili eğitimi ilk okuma yazma süreci ile başlasa da okul öncesi dönemde aile ve çevre ile sınırlı olan dil becerilerinin genellikle yetersiz kaldığını, yöresel ağız kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencinin Türkçeye geçişinde ve Türkçeyi kurallarına uygun doğru şekilde kullanımına engel olduğu belirtilmiştir. Bu problemlerin ortadan kalması için öğrencilere dil bilgisinden önce günlük konuşmalar, oyunlar, canlandırmalar yaptırılması, öğrencilerin dili kullanacakları etkileşimli süreçler içinde bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Özellikle özgüven eksikliği veya konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri demokratik sınıf ortamları olması gerektiği ifade edilmiştir.

Erdoğan (2011), ilk okuma yazma öğretiminde önemli bir beceri olan fonolojik farkındalığın gelişimi ve okuma, yazma süreci ile ilişkisini incelediği çalışmasında fonolojik farkındalığın, ilk okuma yazma için gereklilik arz eden bir sözlü dil becerisi olduğunu belirtmiştir. Sözcük, hece ve sesleri ayıran çocukların alfabenin işleyişi ve kurallarını da daha kolay öğrendiğini belirtilmiştir. Fonolojik farkındalığın konuşma ve yazı dili arasında köprü olduğu, akademik başarıyı tahmin etmede etkili olduğu ifade edilmiştir. Özellikle

dezavantajlı bölgelerde sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi okuma yazma başarısını arttıracakı vurgulanmıştır. Sözlü dil becerilerinin planlı bir şekilde okul öncesi dönemde tekerleme, şiir ve oyunlarla geliştirilerek ileride olabilecek okuma yazma problemlerini önleyebileceği ifade edilmiştir.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013), “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma” adlı araştırmalarında, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri (vurgu, tonlama, duraklama) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda okuma ve konuşma prozodileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma esnasında kullandığı vurgu, tonlamalar ile metin okuma esnasında gerçekleştirdikleri vurgu, tonlamalar arasında anlamlı ve doğru orantılı bir bağ olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre konuşmalarında prozodik yönden daha iyi olan öğrencilerin sesli okuma prozodilerinin de daha güçlü olduğu söylenebilir.

2.2. Uluslararası Araştırmalar

Sumner vd. (2026) “Oral Language and Writing Skills in the First Years of Formal Education” adlı çalışmalarında İngiltere’de devlet okullarında eğitim alan 157 öğrencinin okula başladıkları ilk yıllardaki konuşma ve anlama becerilerinin ileriki eğitim dönemlerinde yazı yazma başarısını ve kalitesini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda konuşma becerisinin yazma becerisini doğrudan etkilediği belirtilmiştir. Araştırmada öğrencinin konuşma becerisi zayıf, kelime hazinesi dar, kendini ifade etmede yetersiz ise ilerleyen zamanlarda uzun, anlamlı ve kaliteli yazı yazmasının da zor olduğu ifade edilmiştir.

Mues ve diğerlerinin (2023) “Preliteracy Skills Mediate the Relation Between Early Speech Sound Production and Subsequent Reading Outcomes” adlı boyamsal çalışmalarında öğrencilerin anaokulundaki konuşmalarının doğruluğu ile ikinci sınıfta okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda konuşma becerisi zayıf, sesleri fark edemeyen, kelime bilgisi yetersiz, harfleri ve sesleri net çıkaramayan öğrenciler ses ve harfleri birleştirirken, okuma yazmayı öğrenirken de zorlandığı ifade edilmiştir.

McLean, Snow ve Serry (2021) “dual-qualified teachers and speech-language therapists reflect on preparation and practice in school-based language and literacy” adlı

nitel çalışmalarında Avustralya’da hem öğretmen hem de dil ve konuşma terapisti unvanına sahip 25 uzman ile görüşülmüştür. Araştırmanın amacı, uzmanların hizmet öncesi eğitimleri ve hem öğretmen hem de dil ve konuşma terapisti olmanın okulda öğrencilere verdikleri eğitimi nasıl etkilediğine dair görüşlerini almaktır. Bu bağlamda sözlü dil ile okuma yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar okumakta zorlanan öğrencilerde teşhis edilmiş veya edilmemiş bir dil bozukluğu olduğunu, öğretmenlerin sözlü dil gelişimi ve okuma yazmaya geçiş için gerekli dil yapıları konularında bilgilerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada özellikle dil konusunda dezavantajlı öğrenciler için öğretmen ve dil ve konuşma terapistlerinin iş birliği içinde hareket edip eğitimlerini güçlendirmesi gerektiği belirtilmiştir.

Gillon vd. (2020) “Evidence-Based Class Literacy Instruction for Children With Speech and Language Difficulties” adlı çalışmalarında, Yeni Zelanda’nın düşük sosyoekonomik bölgelerinde bulunan, okula henüz başlayan aynı zamanda konuşma ve dil güçlüğü çeken 40 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada bu öğrencilerin fonolojik farkındalık ve sözlü dil eğitimine gösterdikleri tepkiler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda konuşma ve dil problemlerinin okuma yazma başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Sandberg ve Norling (2020) “Teachers’ Perspectives on Promoting Reading and Writing for Pupils with Various Linguistic Backgrounds in Grade 1 of Primary School” adlı çalışmalarında İsveç’teki çok kültürlü sınıflarda görev yapan 17 öğretmenin farklı dilsel geçmişlere sahip öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini nasıl desteklediklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, dil çeşitliliğini bir zenginlik olarak görmekte fakat dil çeşitliliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterli zamanın olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerin kelime hazinesini geliştirerek çok dilli öğrencilerin metni anlamasını sağladıklarını ve dijital araçlar kullanarak ses harf ilişkisini işitsel olarak bildirdiklerini ifade etmişlerdir.

Gillon vd. (2019) “A Better Start To Literacy Learning: Findings From A Teacher-Implemented Intervention In Children’s First Year At School” adlı çalışmalarını Yeni Zelanda’nın sosyoekonomik açıdan düşük bir bölgesinde sözlü dil becerisi zayıf 141 öğrenci

ve 22 öğretmen ile yapmışlardır. Çalışmanın amacı konuşma becerisi zayıf öğrencilerin okuma yazma öğrenimlerini hızlandırmak için hazırlanan özel programın etkililiğini ve uygulanabilirliğini görmektir. 10 hafta süren uygulamanın sonunda öğrencilerin fonolojik farkındalık, kelime hazinesi ve okuma yazma başarısında artış görülmüştür.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yabancılık duymadığımız ama tam olarak anlayabilmemiz için detaylı araştırma yapmamız gereken konularda olgubilim yöntemi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim araştırmasının odak noktası bireylerin deneyimlerinin tanımlanması ve anlaşılmasıdır (Robinson, 2016). Araştırmacı, araştırdığı olguyu veya durumu yaşayan insanları bilinçli olarak seçer ve o olgu ve durum hakkında kişilerin algılarını, düşüncelerini tanımlamaya çalışır. Küçük katılımcı grupları ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilerek araştırılan olgu ve durum hakkında genellemeler yapılmasını sağlar (Giorgi, 2012; Moustakas, 1994; Starks ve Brown Trinidad, 2007). Konuşma becerisinin ilk okuma yazma sürecine etki ettiği tahmin edilebilir bir durum olsa da Türkçenin ikinci dil olarak kullanıldığı, sosyoekonomik açıdan düşük durumdaki dezavantajlı bir bölgede bu durumun nasıl deneyimlendiği anlamak derinlemesine araştırmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci etkileşiminin en yoğun olduğu ilk okuma yazma sürecinde öğretmenlerin yaşadığı tecrübeler, bölgedeki eğitim gerçeklerini en doğru şekilde anlamamızı sağlayan kıymetli bilgi kaynağını oluşturmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin, çocukların konuşma becerisi düzeylerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi bizzat nasıl tecrübe ettiklerini anlamak amacıyla bu araştırmada olgubilim yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilmiştir. Bu örneklemenin amacı görece küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve çalışılan probleme uygun bireylerin çeşitliliğini olabildiğince çok yansıtmaktır. Böylece araştırma sonucunda ulaşılabilecek bulgu ve sonuçlar diğer örnekleme yöntemlerinden daha zengin içerikli olabilir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki çeşitliliğin amacı genelleme yapmak değil çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak yönlerinin olup olmadığını ve bu çeşitlilikle problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu doğrultuda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi, dezavantajlı bölgedeki görev süreleri, 1. sınıf okutma deneyimleri gibi kriterler temel alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada, Türkçenin ikinci dil olarak kullanıldığı, sosyoekonomik açıdan düşük, çok çocuklu aile yapısının olduğu, mevsimlik tarım işçiliğinin görüldüğü, sınıf mevcudunun yüksek olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe konuşma becerisi eksikliği yaşadığı köy ve merkez okulları dezavantajlı bağlam olarak seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin dezavantajlı bölgelerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri Çizelge 3.1’de açıklanmıştır.

Çizelge 3.1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmen özellikleri		Öğretmen kodları	(f)
Cinsiyet	Kadın	Ö1-Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	9
	Erkek	Ö3	1
Öğrenim durumu	Lisans	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	10
Mesleki kıdem	1-3 yıl arası	Ö10-Ö5-Ö4-Ö3-Ö2	5
	4-12 yıl arası	Ö9-Ö8-Ö7-Ö6	4
	13-29 yıl arası	Ö1	1
Dezavantajlı bölgede çalışma süresi	1-3 yıl arası	Ö10-Ö9-Ö7-Ö5-Ö4-Ö3-Ö2	7
	4-7 yıl arası	Ö8-Ö6	2
	8-25 yıl arası	Ö1	1
1.sınıf okutma sayısı	1-4	Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	8
	5-10	Ö6	1
	11-15	Ö1	1

Çizelge 3.1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 9’u kadın 1’i erkektir ve öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin 5’i 1-3 yıl kıdemli, 4’ü 4-7 yıl kıdemli, 1’i 6 13-29 yıl kıdemlidir. Öğretmenlerin dezavantajlı bölgede çalışma sürelerine bakıldığında 7’si 1-3 yıl, 2’si 4-7 yıl, 1’i 8-25 yıl dezavantajlı bölgede çalışmıştır. Öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca 1. Sınıf okutma sayılarına bakıldığında 8’i 1-4 defa, 1’i 5-10 defa, 1’i de 11-15 defa 1. sınıf

okutmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların profillerine ilişkin bazı bilgiler Çizelge 3.2’de açıklanmıştır.

Çizelge 3.2. Bölge, okul ve öğrenci profili

Öğrenci Profili		Öğretmen Kodları	(f)
Dil çeşitliliği/Türkçe ikinci dil		Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	10
Mevsimlik tarım işçiliği		Ö2-Ö10	2
Sınıf mevcudu	10-20	Ö6-Ö9	2
	21-30	Ö1-Ö3-Ö4-Ö7	4
	31-40	Ö2-Ö5	2
	41-50	Ö8-Ö10	2
Sınıf mevcuduna göre Türkçeyi ikinci dil olarak konuşan öğrenci oranı	%10-%50	Ö1-Ö5-Ö10	3
	%51-%100	Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9	7
Sınıf mevcuduna göre konuşma becerisi zayıf öğrenci oranı	%10-%30	Ö2-Ö7	2
	%31-%60	Ö1-Ö3-Ö8-Ö9-Ö10	5
	%61-%100	Ö4-Ö5-Ö6	3
Bölgenin ve Okulun Profili		Öğretmen Kodları	(f)
Okul	Köy okulu	Ö1-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9	7
	Merkez ilçe okulu	Ö2-Ö5-Ö10	3
Çok çocuklu aileler		Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö10	7
Sosyoekonomik durumu düşük		Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9	7
Sınıf mevcudu fazla		Ö5-Ö8	2

Çizelge 3.2 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçeyi ikinci dil olarak kullandığı, bölgede dil çeşitliliğinin olduğunu 10 öğretmen belirtmiştir. Mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin olduğu 2 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarının mevcutlarına bakıldığında 2'si 10-20 mevcut arasında, 4'ü 21-30 mevcut arasında, 2'si 31-40 mevcut arasında, 2'si 41-50 mevcut arasında sınıflara sahiptir. Sınıf mevcuduna göre Türkçeyi ikinci dil olarak konuşan öğrenci oranına bakıldığında 3'ü %10-%50 oranında, 7'si %51-%100 oranında Türkçeyi ikinci dil olarak kullanmaktadır. Sınıf mevcuduna göre konuşma becerisi zayıf öğrenci oranına bakıldığında 2'si %10-%30 oranında, 5'i %31-%60 oranında, 3'ü %61-%100 oranında öğrencilerin konuşma becerisi zayıftır. Öğretmenlerin 7'si köy okullarında, 3'ü merkez ilçe okullarında çalışmaktadır. Öğretmenlerden 7'si bölgedeki ailelerin çok çocuklu olduğunu, 7'si bölgedeki ailelerin sosyoekonomik durumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 2'si sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dezavantajlı bölgede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretim sürecine olan etkisine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 16 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form 5 sınıf eğitimi alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soruların araştırma amacına daha iyi hizmet etmesi için 2 soru düzenlenip üçe bölünmüş, anlam düşüklüğü olan 4 soru düzenlenmiş, 7 soru tamamen uygun görülmüş, 2 soru uygun görülmemesi ve bir soruda diğer bir sorunun benzeri olması nedeniyle formdan çıkarılmıştır. Form 14 soru olmak üzere son halini almıştır. 14 soruluk görüşme formu bir sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmış ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulama yapılan sınıf öğretmeni soruların anlaşılabilir olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın verileri 10 Aralık 2025 ve 30 Ocak 2026 tarihleri arasında 10 sınıf öğretmeni ile yüz yüze ve çevrimiçi yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Toplanan veriler daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür.

3.4. Veri Analizi

Bu araştırmanın verileri, nitel veri analizi türlerinden içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, derinlemesine analiz gerektiren verilerden kod, alt tema ve temaların

oluşturulduğu analiz türüdür. İçerik analizinde benzer veriler sistematik şekilde sınıflandırılır kodlar ve temalar aracılığıyla bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde ifade edilir (Büyüköztürk, 2012, s.240; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimine katkısını derinlemesine inceleyerek analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden kod, tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve temalar bulgulara yer verilen sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile desteklenmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri sosyoekonomik durumu düşük ve Türkçeyi ikinci dil olarak kullanan bölgelerde çalışan 10 sınıf öğretmeni ile 10 Aralık 2025 ve 30 Ocak 2026 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Bu görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi yapılmıştır. 2 sınıf öğretmeni ile çalıştıkları okulda yüz yüze, 8 sınıf öğretmeni ile de çevrimiçi görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler tamamen gönüllü ve araştırmaya katkı sunmaya istekli öğretmenler ile yapılmıştır. Görüşmeler 20-50 dakika arası sürede gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin 9'u ses/video kaydını kabul etmiş ve görüşmeler sonunda kayıtlar yazıya aktarılmış, bir öğretmen ise ses kaydını kabul etmemiş ve kendisi ile birebir görüşme yapıldığı esnada görüşleri yazıya geçirilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada verilerin toplanması, veri toplama süreci ve verilerin analizinde araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin çeşitli stratejiler izlenmiştir. Geçerlilik, nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirmektir. Aynı zamanda araştırmacının elde ettiği bulguların alanda bilgi sahibi olan dış uzmanlarca incelenmesi de geçerliliği artırır. (Creswell ve Plano Clark, 2020). Araştırma boyunca veri toplama aracı ve verilerin nasıl elde edileceği detaylıca açıklanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların yaşantılarını tüm içtenliğiyle aktarabilmelerini sağlamak için araştırmacı ve katılımcı arasında karşılıklı güvene dayalı ve destekleyici bir görüşme ortamı tesis edilmiştir. Bu durum veri toplamada doğruluğa dolayısıyla geçerliğe olumlu katkı sağlamıştır. Verilerden doğrudan alıntı yapılarak ve temalar birbirleriyle ilişkilendirilerek geçerlik

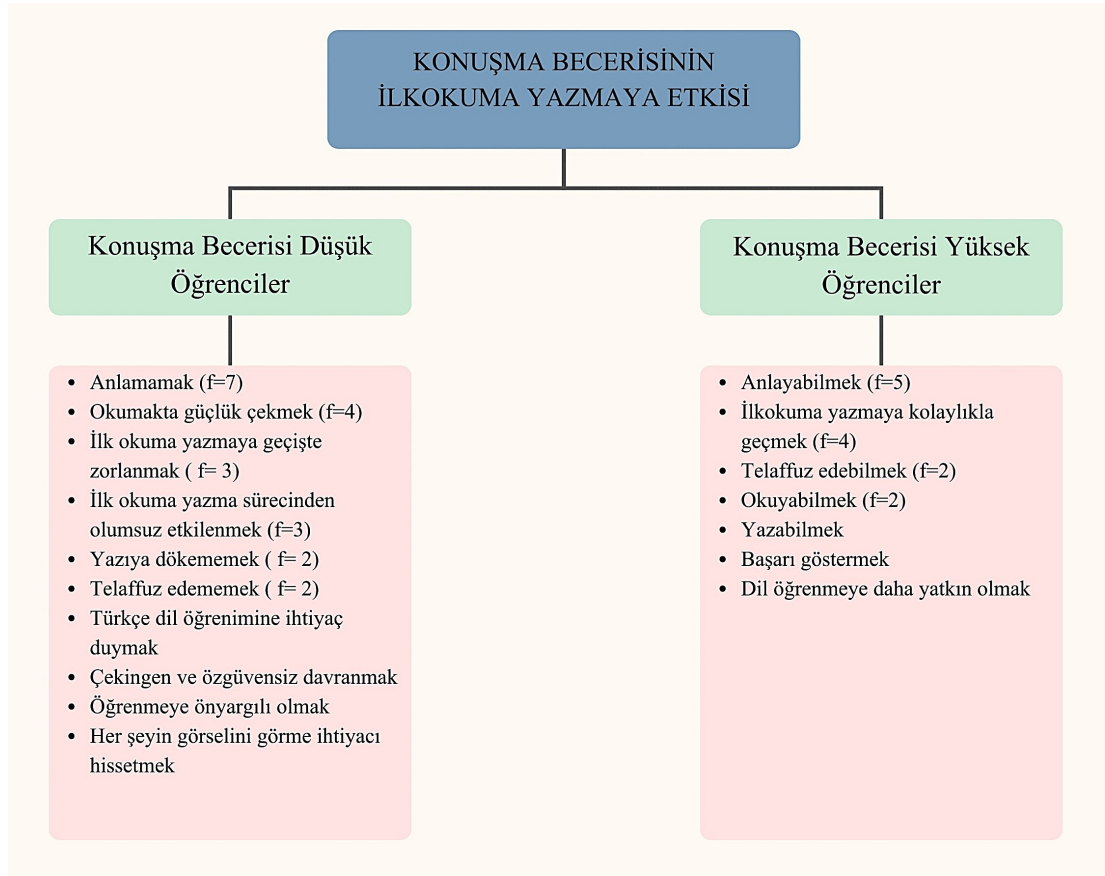
arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel bulgular araştırmacının yanı sıra farklı bir uzman tarafından da incelenmiş, elde edilen verilerden kod ve temalar oluşturulması, bulguların açıklanması süreçlerinde uzmandan dönütler alınmıştır. Güvenirlikte araştırma benzer ortam ve durumlarda benzer sonuçlar verir (Batdı ve Oral, 2020). Örneklemi ayrıntılı tanıtmak, literatüre bağlı kalarak yorumlama yapmak güvenilirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle katılımcıların ve görev yaptıkları bölgenin özellikleri olabildiğince açıklanarak güvenilirliği yüksek bir araştırma oluşturulmaya çalışılmıştır. Creswell (2021) ses kayıt cihazıyla verilerin toplanmasını ve yazıya geçirilmesini güvenilirlik için önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada da görüşmeler kayıt altına alınıp yazıya geçirilmiş ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada da elde edilen veriler objektif bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Bulgular ve Yorum

4.1.1. Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular üç tema altında toplanmış olup bu temalara dayalı oluşan kategori ve kodlar Şekil 4.1, Şekil 4.2 ve Şekil 4.3'te gösterilerek açıklanmıştır.



Şekil 4.1. Konuşma becerisinin ilk okuma yazmaya etkisi teması

Şekil 4.1 incelendiğinde “*konuşma becerisinin ilk okuma yazmaya etkisi*” teması altında “konuşma becerisi düşük öğrenciler kategorisinde; anlamamak (f=7), okumakta güçlük çekmek (f=4), ilk okuma yazmaya geçişte zorlanmak (f=3), ilk okuma yazma sürecinden olumsuz etkilenmek (f=3), yazıya dökmemek (f=2), telaffuz edememek (f=2), Türkçe dil öğrenimine ihtiyaç duymak, çekingen ve özgüvensiz davranmak, öğrenmeye

önyargılı olmak, her şeyin görselini görme ihtiyacı hissetmek” şeklinde 10 kod elde edilmiştir. “Konuşma becerisi yüksek öğrenciler kategorisinde ise anlayabilmek (f=5), ilk okuma yazmaya kolaylıkla geçmek (f=4), telaffuz edebilmek (f=2), okuyabilmek (f=2), yazabilmek, başarı göstermek, dil öğrenmeye daha yatkın olmak.” şeklinde 7 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler öğretmenlerini anlayamazken (f=7), konuşma becerisi yüksek öğrenciler öğretmenlerini anlayabilmektedir (f=5). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin çabuk kavradığını, yönergeleri anladıklarını, hece kavramını hızla kavradıklarını ve okuduğunu anlayabildiklerini buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin öğretmenlerinin söylediklerini, Türkçeyi anlayamadıklarını, sesleri kavrayamadıklarını ve anlam kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö8: “*Konuşma becerisi iyi olmayan öğrenciler İlk okuma yazma sürecinde söylenen kelimeyi anlamamakla beraber heceleme hecelerini ayırmak ve telaffuzda zorlanıyorlardı.*”

Ö10: “*Hece kavramını hızlı kavlıyor. Bu öğrenciler okuduklarını da çok güzel bir şekilde anlamlandırabiliyorlar. Okuduklarını anlıyorlar.*”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler okumakta güçlük çekerken (f=4) konuşma becerisi yüksek öğrenciler okuyabilmektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri, konuşma becerisi yüksek öğrencilerin akıcı okumada iyi olduklarını ve bağımsız okuma yapabildiklerini, konuşma becerisi düşük öğrencilerin heceleyemediklerini, heceleri ayıramadıklarını ve harfleri karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö10: “*Konuşması akıcı olan öğrenciler zaten harfleri çok güzel bir şekilde telaffuz ediyor. Okuma aşamasında okumaya hızlı geçiyor. Okumaya geçtikten sonra akıcı okumayı çok güzel bir şekilde yapıyor. Bağımsız okumayı güzel bir şekilde yapıyor. Okuma yarışmalarında bir dakikada okuduğu kelime sayısı çok fazla oluyor.*”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler ilk okuma yazmaya geçişte zorluk çekerken (f=3), konuşma becerisi yüksek öğrenciler ilk

okuma yazmaya kolaylıkla geçmektedir (f=4). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin okuma yazmayı daha çabuk öğrendiklerini, okumaya çabuk geçtiklerini, buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerinin okuma yazmayı daha zor öğrendiklerini, okuma yazmaya daha geç geçtiklerini ve sürecin zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö7: *“Konuşmakta zorluk çeken öğrencilerimde okuma-yazma süreci daha geç oldu ve onlar için de sıkıntılı ilerledi.”*

Ö3: *“Öğrencilerin konuşma beceri düzeyleri yüksek olduğu zaman kendini daha iyi ifade edebiliyor, daha çabuk öğreniyor, okuma yazma düzeyinde başarı görülmüyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler harf/kelimeyi telaffuz edememekte (f=2) konuşma becerisi yüksek öğrenciler harf/kelimeyi telaffuz edebilmektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin sesleri çıkaramadığını, doğru telaffuz edemediğini buna kıyasla konuşma becerisi yüksek öğrencilerin sesleri doğru bir şekilde çıkarabildiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin ifadelerinden, öğrencilerin Türkçedeki sesleri çıkarmakta (sesletim/fonetik) güçlük yaşamalarının nedeni bu öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmamasından kaynaklı olabileceği de düşünülmektedir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö10: *“Mesela Arap öğrencilerimiz, Suriyeli öğrencilerimiz de Arap öğrencilerimiz de harf çıkarmada sıkıntı yaşıyorlar.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler ilk okuma yazma sürecinden olumsuz etkilenmektedir (f=3). Bu öğrenciler öğretmenlerinin söylediklerini de yazıya dökememektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrenciler için ilk okuma yazma sürecinin olumsuz geçtiğini ve öğrencilerin dikte yapamadığını veya hatalı dikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö5: *“Konuşma becerisi yetersiz ya da düşük seviyede olan öğrenciler için olumsuz etki ediyor. Süreç olumsuz etkileniyor.”*

Ö2: *“Onlarda da hem okurken karıştırmalar oluyor hem de yazarken kendi*

konuştukları gibi yazdıkları için yazım hatalarını da çok yapıyorlar. Ya anlamıyor ya da yazıya dökemiyor.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler Türkçe dil öğrenimine ihtiyaç duymakta, çekingen ve özgüvensiz davranmakta, öğrenmeye önyargılı olmakta ve her şeyin görselini görme ihtiyacı hissetmektedir. Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin ilk okuma yazma öğreniminden önce Türkçe dil öğrenimine ihtiyaç duyduklarını, Türkçeyi yeni öğrendikleri için öğrencilerin çekingen olduğunu ve bu nedenle ilk okuma yazma sürecinde de öğrenmeye önyargılı olduklarını, bu öğrencilerin anlatılan her şeyi ilk önce görme ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö4: *“Türkçe anlamıyorlar. Yani dil bilmedikleri için haliyle okuma, yazma, öğrenme süreci çok zor yani. Çok kötü etkiliyor. Zor daha zor öğreniyorlar. Önce bir Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor.”*

Ö6: *“İlk başta Arapça konuşup Türkçeyi yeni yeni öğrenen insanlar hep bir çekingen olurlar. Yani bu dil başka bir dil olarak yorumlarsak bile çekingen özgüvensiz oluyorlar. Öğrenmeye karşı biraz daha önyargılı oluyorlar.”*

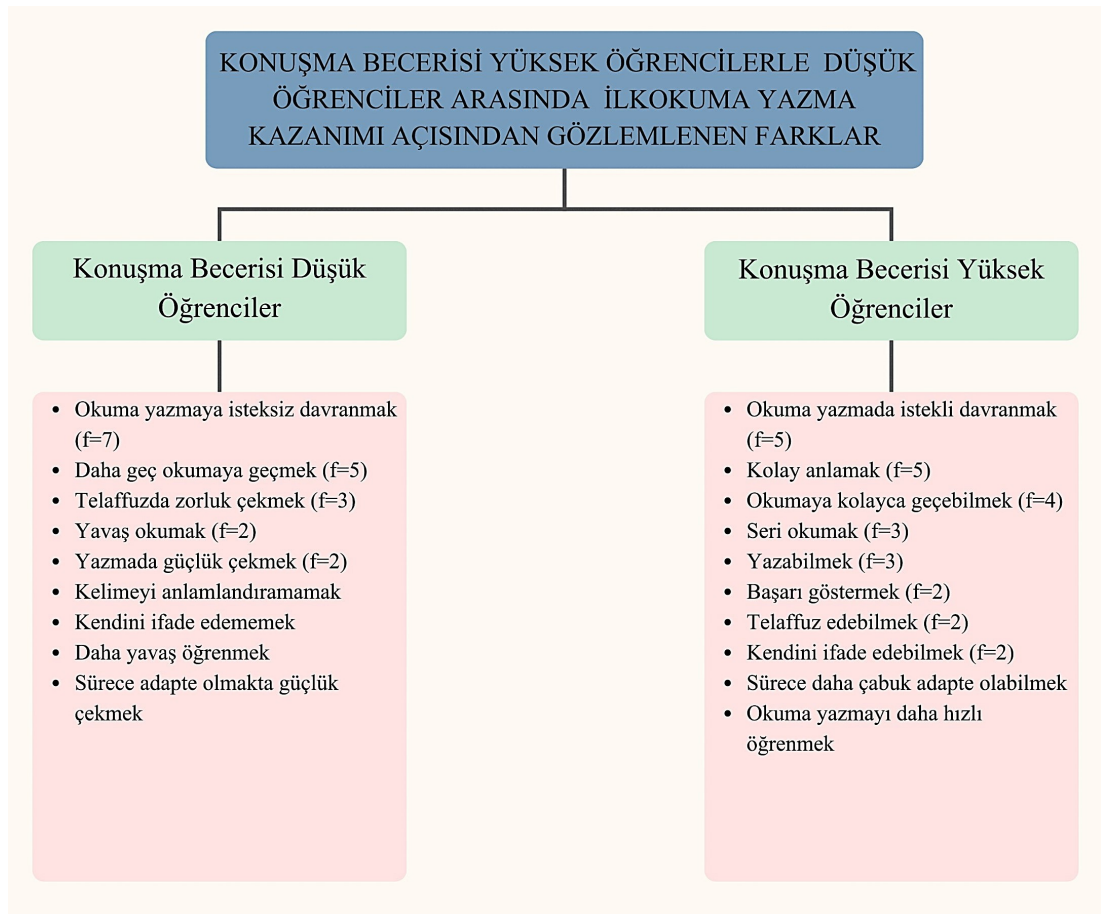
Ö9: *“Mesela kırmızı kalem diyorum yeşil diye ısrar edebiliyor mesela. Ya da hiç kırmızıyı bilmiyor böyle şeylerde çok zaman kaybediyoruz... akıllı tahtamız ya da bir projeksiyonumuz olmadığı için benim bunu tahtaya yansıtmam, görselleştirmem de biraz zamanımı alıyor. Her sayfayı tek tek çizmek durumunda kalıyorum. Bu da bir tık daha yavaşlatıyor. İyi akşamlar diyoruz ya da işte mesela çantamızı topluyoruz gibi dersle ilgili de ders dışı da bütün yönergeleri her şeyi görselleştirmem gerekiyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi yüksek öğrenciler başarı gösterir, yazabilir ve dil öğrenmeye daha yatkındır. Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebildikleri için daha başarılı olduklarını, Türkçeyi daha kolay öğrendiklerini ve öğretmenlerinin söylediklerini daha rahat yazıya dökabildiklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: “Öğrencilerin konuşma beceri düzeyleri yüksek olduğu zaman kendini daha iyi ifade edebiliyor, daha çabuk öğreniyor, okuma yazma düzeyinde başarı görünüyor.”

Ö7: “Dil bilmeyen veya konuşmakta zorluk çeken öğrencilerimde okuma-yazma süreci daha geç oldu ve onlar için de sıkıntılı ilerledi. Kendini ifade edebilme becerisi ile dil öğrenme de yatkın olduğunu düşünüyorum, aralarında doğru bir korelasyon olduğuna inanıyorum.”

Ö8: “Ana sınıfına gidip Türkçe konuşmayı öğrenen öğrenciler konuşma becerisini geliştirdiklerinden söylenenleri anlıyor ve yazabiliyordu.”



Şekil 4.2. Konuşma becerisi yüksek öğrencilerle düşük öğrenciler arasında ilk okuma yazma kazanımı açısından gözlemlenen farklar teması ~

Şekil 4.2 incelendiğinde “konuşma becerisi yüksek öğrencilerle düşük öğrenciler arasında ilk okuma yazma kazanımı açısından gözlemlenen farklar” teması altında

“konuşma becerisi düşük öğrenciler kategorisinde; okuma yazmaya isteksiz davranmak (f=7), daha geç okumaya geçmek (f=5), telaffuzda zorluk çekmek (f=3) yavaş okumak (f=2), yazmada güçlük çekmek (f=2), kelimeyi anlamlandıramamak, kendini ifade edememek, daha yavaş öğrenmek, sürece adapte olmakta güçlük çekmek.” şeklinde 9 kod elde edilmiştir. “Konuşma becerisi yüksek öğrenciler kategorisinde ise okuma yazmada istekli davranmak (f=5), kolay anlamak (f=5), okumaya kolayca geçebilmek (f=4), seri okumak (f=3), yazabilmek (f=3), başarı göstermek (f=2), telaffuz edebilmek (f=2), kendini ifade edebilmek (f=2), sürece daha çabuk adapte olabilmek, okuma yazmayı daha hızlı öğrenmek.” şeklinde 10 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler okuma yazmaya isteksiz davranırken (f=7), konuşma becerisi yüksek öğrenciler okuma yazmada istekli davranmaktadır (f=5). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin yanlış okusa bile okumaya istekli olduğunu bu konuda daha özgüvenli olduklarını, okuma yazma motivasyonlarının da yüksek olduğunu buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin okumak istemediklerini, öğretmenlerinin zoruyla okuma yaptıklarını, bu konuda çekingen davrandıklarını, öğrenmeye kapalı ve dirençli olduklarını, derslerde de pasif kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: “Şöyle özetleyebilirim bu farkı: sosyallik, motivasyon, ifade becerisi ve akademik başarı konusunda konuşma becerisi yüksek olanlar daha başarılı.”

Ö7: “Türkçesi çok iyi olduğu için hemen öğrenebildi; sorular sorabiliyor, hızlı kavıyor ve sonuç olarak okuryazar bir öğrenci oldu. Diğer taraftan, dil bilmeyen bir öğrencinin Türkçeye ve yeni bir şeyler öğrenmeye karşı bir önyargısı ve direnci var.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler daha geç okumaya geçerken (f=5), konuşma becerisi yüksek öğrenciler okumaya kolayca geçebilmektedir (f=4). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin daha hızlı öğrenip ilerlediğini, daha hızlı ve erken okumaya geçtiğini, harfleri daha kolay birleştirdiklerini buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin daha geç okumaya geçtiğini, harf ses ilişkisini kuramadıklarını, harfleri karıştırdıklarını ve unuttuklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö2: “Konusma becerisi yüksek olan öğrenciler doğru bir şekilde telaffuz ettikleri için daha kolay okumaya geçiyorlar.”

Ö4: “Yüksek öğrenciler de gayet sınıfta zaten ortaya çıkıyorlar yani yüksek direkt çarpıyorlar göze yani a diyorsun bunlar biraz daha ilgili aile biraz daha Türkçeye önem veriyorlar ya da çocuğun kendini ifade etmesine izin veriyorlar gibi bir çıkarım yapıldı. Okuma yazmayı da ona göre tabii ki daha hızlı öğreniyorlar. Daha çabuk öğreniyor okuma hızları da daha çabuk ilerliyor.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler telaffuzda zorluk çekerken (f=3), konuşma becerisi yüksek öğrenciler telaffuz edebilmektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin harfleri doğru telaffuz ettiklerini, kelimelerin telaffuzunda zorlanmadıklarını buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin harfleri çıkarmak istemediklerini, harfleri farklı telaffuz ettiklerini, kelimeleri yabancı dildeki bir kelime gibi telaffuz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö8: “Konusma becerisi yüksek ve konuşma becerisi iyi olmayan öğrenciler arasında bariz farklar vardı. Örneğin ilk okuma yazma sürecinde söylenen kelimenin telaffuzunda konuşma becerisi iyi olan öğrenciler hiç zorlanmazken kolay bir şekilde kelimeyi okurken, Konuşma becerisi düşük olan çocuklar o kelimeyi ikinci bir dil olarak öğrenilen yeni bir kelime şeklinde okumaya çalışıp hem kafalarında anlamlandıramıyorlar hem de okuduklarını çabucak unutuyorlardı.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler yavaş okurken (f=2), konuşma becerisi yüksek öğrenciler seri okumaktadır (f=3). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin daha seri ve hızlı okuduklarını, okuma hızlarını daha kolay arttırdıklarını, kelimeleri kolaylıkla okuduklarını buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin seri okuyamadıklarını daha yavaş okuduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: “Yani fark tabii ki çok oluyor. Her şeyden önce mesela okuma yazma konuşma becerisi yüksek olan çocuklar dediğim gibi daha hızlı okuma yazmaya geçiyorlar. Okuma seriliği açısından da onlar bayağı iyi durumda. Konuşma becerisi düşük olan çocuklar

okuma yazmaya geçse bile okuma hızı, okuma seriliği onlarda daha yavaş. Konuşma becerisi iyi olan çocuklarda okuma hızı da daha yüksek.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler yazmada güçlük çekerken (f=2), konuşma becerisi yüksek öğrenciler yazabilmektedir (f=3). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin dikte yaparken zorlanmadıklarını, yazabildiklerini ve yazdıklarını da okuyabildiklerini buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin yazmakta güçlük çektiklerini, yanlış yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenlerinin görüşü şudur:

Ö10: “*Mesela kitabımızda görsel dikteler oluyor. Bir resim oluyor. Gördüklerini harflerle ilişkilendirip yazacaklar. Dikte yapacaklar. Öğrencilerimizden iyi olanlar, hece kavramını çözmüş olanlar bu kelimeleri eksiksiz bir şekilde yazıyor. Ama kötü olanlar, eksik olanlar, harfleri karıştıranlar dikte aşamasında mesela o bildikleri kelimeyi yanlış yazıyorlar. Hatta bazen söyleyiş farklılığından dolayı da bu çocuklar hızlı okuyanlar dahi kelimeleri bazen yanlış yazıyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler kelimeyi anlamlandıramazken, konuşma becerisi yüksek öğrenciler kolaylıkla anlamaktadır (f=5). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin daha çabuk kavradıklarını ve öğrendiklerini, daha iyi anlamak için soru sorduklarını, yönergeleri anlayıp uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö9: “*Mesela işte birkaç öğrencim dediğim gibi mesela üç öğrencim daha beni anlıyor. Yönergeleri Türkçe anlıyor. Türkçe konuşmakta daha iyiler. Günlük hayatlarında da daha sık kullanıyorlar Türkçeyi aile ortamında kullanmasalar da okul ortamında Türkçe konuşuyorlar. Benimle diğer öğretmenleriyle de derste arkadaşlarıyla. Onlarda mesela sesleri daha kolay birleştirdiklerini duyuyorum, görüyorum.”*

Ö8: “*Konuşma becerisi düşük olan çocuklar o kelimeyi ikinci bir dil olarak öğrenilen yeni bir kelime şeklinde okumaya çalışıp hem kafalarında anlamlandıramıyorlar hem de okuduklarını çabucak unutuyorlardı. Sandalye kelimesini konuşma becerisi iyi olan Türkçe bilen öğrenciler anlarken anlamlandırırken Türkçeyi öğrendiklerinden o kelimenin anlamını bilirken konuşma becerisi iyi olmayan öğrenciler sandalyenin ne*

demek olduğunu düşünür kelimeyi çabucak unuttur.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler kendini ifade edemezken, konuşma becerisi yüksek öğrenciler kendilerini ifade edebilmektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin kendilerini daha rahat ve kolay ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: *“Şöyle özetleyebilirim bu farkı: sosyallik, motivasyon, ifade becerisi ve akademik başarı konusunda konuşma becerisi yüksek olanlar daha başarılı.”*

Ö1: *“Bir de konuşma becerisi iyi olan çocuklar kendini daha iyi ifade edebildikleri için öğretmene özgüvenleri de yüksek, düşük olan çocuklar kendilerini de zor ifade ettikleri için özgüvenleri de zayıf. Zoraki bir konuşturuyorum işte zoraki okutturuyorum.”*

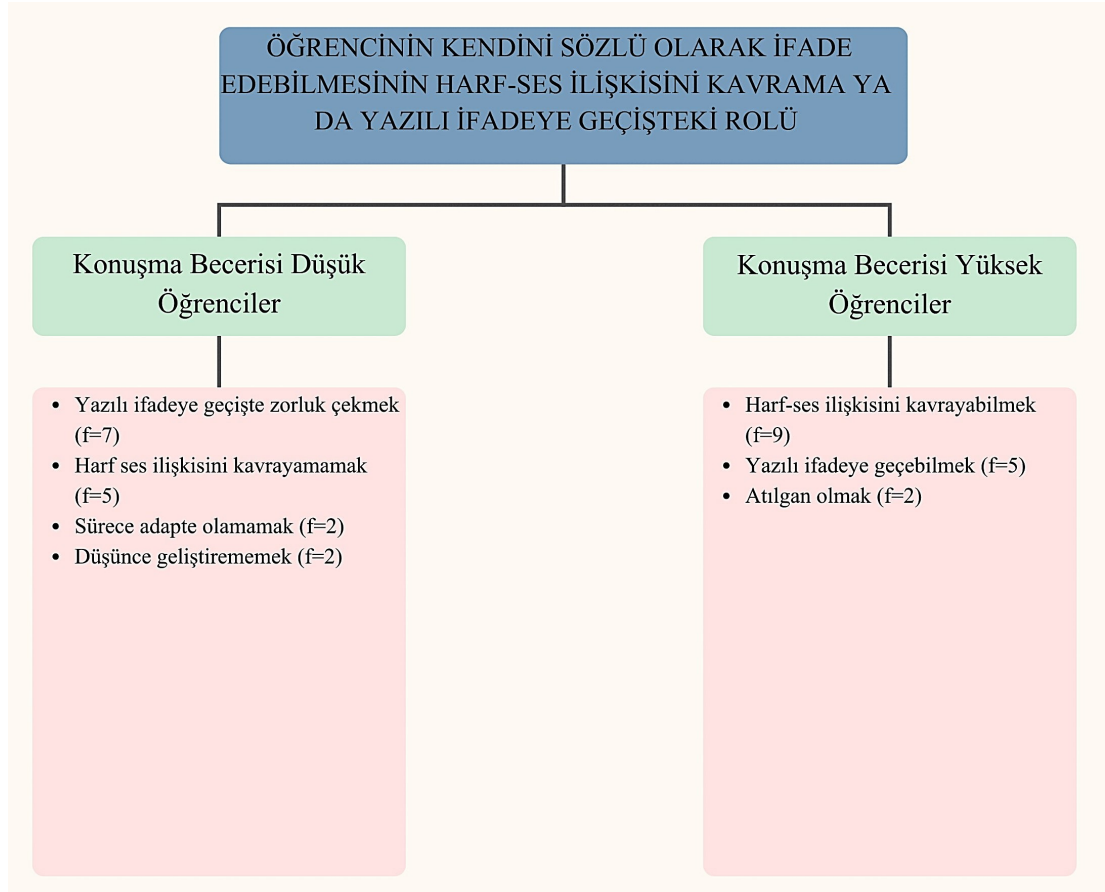
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler daha yavaş öğrenirken, konuşma becerisi yüksek öğrenciler okuma yazmayı daha hızlı öğrenmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler sürece uyum sağlamakta güçlük çekerken, konuşma becerisi yüksek öğrenciler sürece daha çabuk uyum sağlayabilmektedir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö4: *“Yüksek öğrenciler de gayet sınıfta zaten ortaya çıkıyorlar yani yüksek direkt çarpıyorlar göze yani a diyorsun bunlar biraz daha ilgili aile biraz daha Türkçeye önem veriyorlar... Okuma yazmayı da ona göre tabii ki daha hızlı öğreniyorlar. Daha çabuk öğren daha okuma hızları da daha çabuk ilerliyor.”*

Ö5: *“Konuşma düzeyi yüksek olan öğrencilerim biraz daha atılgan oluyor ve ilk okuma yazma kazanımlarını daha hızlı şekilde kazanıyorlar.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi yüksek öğrenciler başarı göstermektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö6: *“Yani Bilen çocuk daha çabuk anlıyor, daha çabuk öğreniyor, daha başarılı oluyor. Kendini daha güzel ifade ediyor.”*



Şekil 4.3. Öğrencinin kendini sözlü olarak ifade edebilmesinin harf-ses ilişkisini kavrama ya da yazılı ifadeye geçişteki rolü teması

Şekil 4.3 incelendiğinde “Öğrencinin kendini sözlü olarak ifade edebilmesinin harf-ses ilişkisini kavrama ya da yazılı ifadeye geçişteki rolü” teması altında “konuşma becerisi düşük öğrenciler kategorisinde; yazılı ifadeye geçişte zorluk çekmek (f=7), harf ses ilişkisini kavrayamamak (f=5), sürece adapte olamamak (f=2), düşünce geliştirememek (f=2).” şeklinde 4 kod elde edilmiştir. Konuşma becerisi yüksek öğrenciler kategorisinde ise harf-ses ilişkisini kavrayabilmek (f=9), yazılı ifadeye geçebilmek (f=5), atılman olmak (f=2).” şeklinde 3 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler yazılı ifadeye geçişte zorluk çekerken (f=7), konuşma becerisi yüksek öğrenciler yazılı ifadeye geçebilmektedir (f=5). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin kolaylıkla dikte yapabildiklerini, düşüncelerini rahatça yazıya geçirebildiklerini, yazılı olarak kendilerini

ifade edebildiklerini buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin düşüncelerini yazıya geçirmekte zorlandıklarını, yazılı ifadeye geçişte zorluk yaşadıklarını, harf atladıklarını, dikte yapamadıklarını veya günlük konuştukları şekilde yazıya döktüklerini, bazen de hiç yazamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö1: *“Üçte birlik kısmı yine okuduğunu cümleye çevirip yazabiliyor. Anlatabildim mi? Yani diğer üçte ikisi cümleye çevirip yazmakta yine zorlanıyor yani.”*

Ö3: *“Kendini sözlü olarak ifade eden öğrenci harf ses ilişkisini daha çabuk kavıyor ve öğrendiği duyduğu harf ve sesleri yazılı bir biçimde de daha rahat ifade ediyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler harf ses ilişkisini kavrayamazken (f=5), konuşma becerisi yüksek öğrencilerin harf-ses ilişkisini kavrayabilmektedir (f=9). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin sesleri birleştirmeyi çabuk kavradıklarını, hece ve kelime oluşturmaya geçişin daha çabuk olduğunu, bu konuda hızlı ilerlediklerini, harfin kelimenin neresinde olduğunu kavradığını, bu konuda zorlandığında yardım isteyerek süreci yönetebildiğini buna kıyasla konuşma becerisi düşük öğrencilerin harf-ses ilişkisini kavramakta zorlandıklarını, hecelemede zorluk yaşadıklarını, kelimeleri akılda tutamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: *“Okumaya geçtikten sonra gibi konuşma becerisi iyi olan çocuklar hemen o ses sesleri birleştirme döneminde hemen daha çabuk kavıyorlar ve e ne bileyim heceleri, hecelerden sonra kelimeleri oluşturmaya geçiş falan böyle daha çabuk oluyor. Konuşma becerisi düşük olanlar harfleri birleştirirken, hece ve kelimeleri oluştururken zorlanıyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler sürece adapte olamamakta (f=2) ve düşünce geliştirememektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin öğrenme sürecinde geride kaldıklarını, sürecin uzadığını, akıl yürütemediklerini, çıkarım yapamadıklarını ve kelime daracığı sığ olduğu için kelimeleri nerede kullanmaları gerektiğini bilemediklerini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf

öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö9: *“Diyelim ki tencere kelimesini heceleyecek çocuk. Tencereyi heceleyince zaten otomatik bu tencedir diye akıl yürütüyordu, söylüyordu ya da görselden çıkarım yapıyordu. Burada tencere ile ilgili bir şey yazacağım, okuyacağım demek ki. Diyordu. T ile başlamıyor. O zaman bu tencere değil. Başka bir şey var burada diyordu. Böyle bir akıl yürütme yapıyordu. Çünkü çocuğun yaşantısında o kavram var. Günlük hayatta bunu kullanıyor. Ama maalesef buradaki çocuklarımız bu kavramları günlük hayatta hiç kullanmadıkları için ya da neye karşılık geldiklerini bilmedikleri için akıl yürütemiyorlar. Bu aslında hem onların öğrenci açısını zorlaştırıyor. Hem de bizim o öğretim aşamamızı biraz daha zorlaştırmış oluyor.”*

Ö10: *“...Ama kendini ifade edemeyen, içine kapanık olan öğrencilerimiz öğrenme sürecinde geride kalıyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi yüksek öğrenciler atılgan olmaktadır (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi yüksek öğrencilerin daha özgüvenli ve girişken olduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö7: *“Pozitif bir rol oynuyor. Direkt pozitif. Kendini zaten ifade edebilen öğrenci ve özgüven sahibi olmuş oluyor. Özgüven sahibi olduğu için de hırslı olmuş oluyor. Verdiğiniz sayfayı da tıklar tıklar alıyor. Sınıfta onun gibi birkaç öğrenci olunca da siz öyle bir rekabet ortamı oluşturmasanız bile o ortamı kendi oluşturmuş oluyor. Önce ben yazacağım, önce ben okuyacağım. Ben yaptım, ben daha güzel yazıyorum.”*

4.1.2. İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

İkinci araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular üç tema altında toplanmış olup bu temalara dayalı oluşan kategori ve kodlar Şekil 4.4, Şekil 4.5 ve Şekil 4.6’da gösterilerek açıklanmıştır.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ DÜŞÜK ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞIRKEN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

- Anlaşılmamak ve çevirmene ihtiyaç duymak (f=7)
- Özgüvensiz öğrencilerle çalışmak (f=6)
- Dil problemi yaşamak (f=6)
- İlkokuma yazma sürecinde zorluk çekmek (f=5)
- İletişim kuramamak (f=4)
- Yetersiz hissetmek
- Yavaş ilerlemek ve müfredatı yetiştirmekte zorluk çekmek
- Öğrenci ile bağ kuramamak, çok fazla tekrar etmek ve somutlaştırmak
- Öğretimi engelleyen öğrenci problemleri ile karşılaşmak

Şekil 4.4. Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklar teması

Şekil 4.4 incelendiğinde “sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklar” teması altında “anlaşılmamak ve çevirmene ihtiyaç duymak (f=7), özgüvensiz öğrencilerle çalışmak (f=6), dil problemi yaşamak (f=6), ilk okuma yazma sürecinde zorluk çekmek (f=5), iletişim kuramamak (f=4), yetersiz hissetmek, yavaş ilerlemek ve müfredatı yetiştirmekte zorluk çekmek, öğrenci ile bağ kuramamak, çok fazla tekrar etmek ve somutlaştırmak, öğretimi engelleyen öğrenci problemleri ile karşılaşmak.” şeklinde 9 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi düşük öğrenciler tarafından anlaşılmamaktadır ve çevirmene ihtiyaç duymaktadır (f=7). Sınıf öğretmenleri öğrencileri anlayamadıklarını, öğrencilerinde kendilerini anlayamadığını, sürekli çevirmene ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: *“Bir kere zaten iletişim kuramıyoruz. İletişim kuramayınca sürekli bir çevirmene ihtiyaç duyarsın ya. Yani yabancı bir yerde sürekli bir çevirmene ihtiyacım var. Sınıfın tamamı da küçük yaş olarak. Onlara çevirmenlik yapmalarını söylüyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışmak aynı zamanda özgüvensiz öğrencilerle çalışmaktır (f=6). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin çekingen, özgüvensiz olduklarını, bu nedenle konuşmak istemediklerini, herhangi bir şey yapmak istemediklerini, zorlandıkları için motivasyonlarının düştüğünü, bu nedenle öfkelenebildiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö7: *“Kendini ifade etmek istemiyor. Mesela yanıma çağırdığımda gelmek istemiyor ve onu kandırmak için bir şeyler bulmam gerekiyor hep; işte sürpriz kutusu, işte ödül kutusu gibi.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken öğretmenler dil problemi yaşamaktadır (f=6). Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin sorulan soruya cevap vermeyi bilmediklerini, dili yeni öğrendikleri için kelimeleri nasıl kullanmaları gerektiğini bilmediklerini, okuduğunu anlamadığını, öğrenci dil bilmediği için öğretmenin okuma yazma öğretirken zorlandığını ve okuma yazma öğretiminden önce dil öğretmek zorunda kaldığını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: *“Bunlar Türkçe anlamıyorlar. Yani dil bilmedikleri için haliyle okuma, yazma, öğrenme süreci çok zor yani. Mesela normalde olsa ben 1. sınıf öğretmeniyim. Başka bir okulda, başka bir şehirde dezavantajlı bir bölgede olmasam, dil konusunda sıkıntı yaşayan bir bölgede olmasam işte atıyorum harfleri öğretiyoruz ya. A harfini mesela vereceğim. Ayı resmi var. Gösterirsin. Bu ne? Ayı. A ayı a dersin. Geçer. Hayır. Oradan bile bir şey çıkar. A ayı kahverengi tüyleri. Tüyleri var değil mi? Tüyler nedir falan. Yani bir harfi gösterip resmini gösterip harfi sormak bile ilk önce bir Türkçe anlatıyor ayıyı*

öğretiyorsun öylece.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken öğretmenler ilk okuma yazma sürecinde zorluk çekmektedirler (f=5). Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretimi yaparken zorluk yaşadıklarını, okuma ve diktede zorluk yaşadıklarını, ses-harf ilişkisini kavratmakta sorun yaşadıklarını, öğrenciler yeterli seviyede dil bilmedikleri için öğretim yaparken zorlandıklarını, öğrencilerin harfleri çıkaramamasının ve kelimeleri yanlış yazmasının kendilerini zorladıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö3: *“Konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken en çok okuma yazma öğretiminde zorlanıyorum. Harf ses ilişkisini kavratmaya çalışırken özellikle bazı harf ve seslerde çocukların zorlandığını gözlemledim. Bunları yazıya geçirirken de zorlandıklarını gözlemledim.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi düşük öğrencilerle iletişim kuramamaktadır (f=4). Sınıf öğretmenleri karşılıklı bir iletişim problemi yaşadıklarını, iletişim kuramadıklarını, derslerle ilgili yönergeleri de öğrencilere iletemediklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: *“Onlarla iletişime geçemiyorum ki. Konuşamıyor yani. Mesela ağlıyor. Niye ağlıyor bilmiyorum. Soru hatta bazen Arapça acaba Türkçe mi anlamıyor, Türkçe mi konuşamıyor diye düşünüp arkadaşına sorduruyorum. Ona da cevap vermiyor, buradaki tek olay aslında Türkçe de değil direkt konuşmaması. Yani hiçbir şekilde çocukla iletişime geçemeyince hiçbir derdine de çözüm olamıyorsun.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken öğretmenler yetersiz hissetmektedir. Sınıf öğretmenleri çocuğun dilindeki farklılıkları bilmediği ve ona uygun öğretim yapamadığı için kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö5: *“Çocuğun beni anlamadığını hissettiğim an ne yapacağımı şaşırtıyorum. Suriyeli öğrencilerimde de yerli Arap öğrencilerimde de nasıl harfi verebileceğimi ya da daha doğrusu şöyle onların konuşma aksanlarındaki farklılıklarla benim öğrettiğim*

şekilde farklı olduğu için kendimi o alanda birazcık yetersiz hissettiğim anlar oluyor. Bu yüzden de zorlandığım anlardan biri odur. Yani yetersiz hissediyordum bazen.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken öğretmenler çok fazla tekrar ve somutlaştırma yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri her şeyi somutlaştırmaya çalıştıklarını ve her şeyi çok fazla tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö6: “Bir şeyi üç kez tekrar etme diyebilirim. Konuşma zorluğu yaşadığı için sürekli çocuğa soruyorsun, soruyorsun nasıl cevap vereceğini bilmiyor ki çocuk. Hangi kelimeyi kullanacağını bilmiyor. Arapça da sen anlamıyorsun. O da Arapça konuşamıyor. Bir Arafta kalıyor bence çocuk. Bu da motivasyonu da düşürüyor. Yani başaramama duygusunu tadıyorlar maalesef. Ama biz de bu işte en az nasıl anlatılabilir daha bir somutlaştırmaya çalışmak bizi de yoruyor.”

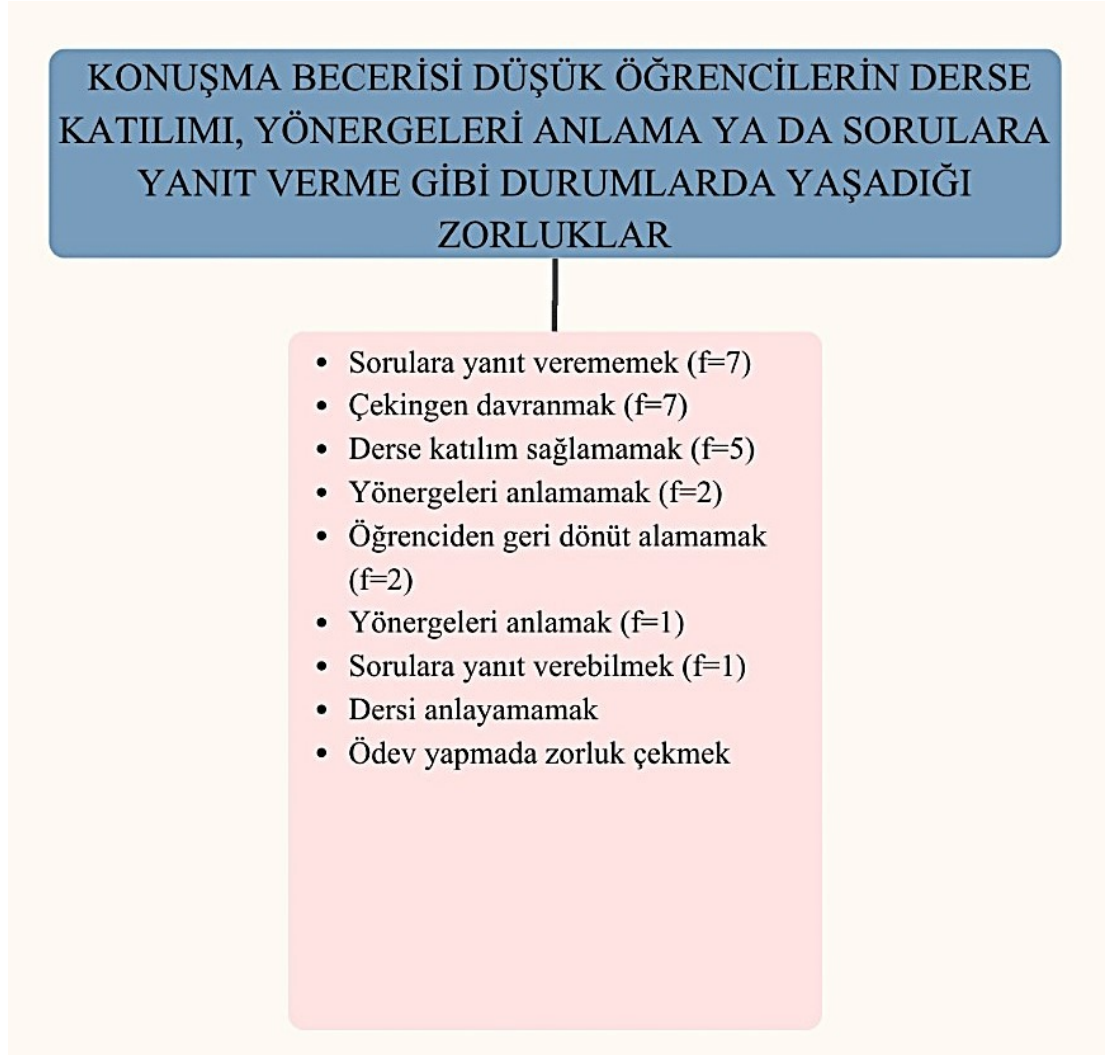
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken öğretmenler öğretimlerini engelleyen öğrenci problemleri ile karşılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrencinin sınıfa aitlik hissetmediğini, ihtiyaçlarını karşılayamadığını ve öğrenmede güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: “Aslında bağ kurma bile daha zor, daha yavaş oluyor. Tamam. Sevgi hissediliyor. Bunu illa aynı dili konuşmaya gerek yok. Gözlerden, mimiklerden ya da işte davranıştan, yaklaşımdan bu bağ kurulma hissedilebiliyor. Ama bunun için konuşabilmeye de ihtiyacımız var. O anda çocuk benim ne demek istediğimi anlamıyor. Bu durumda ne oluyor? Ben tekrarladığım için bu defa o onu korkutabiliyor ya da işte o kendini ifade edemediği için zorlanabiliyor. İhtiyaçlarını öteleyebiliyor. İhtiyacını gideremiyor. Belki tuvalete gitmesi gerekiyor. Belki su içmesi gerekiyor ya da bambaşka bir şeye ihtiyacı var. Belki korkuyor o an sınıfta olmaktan. Belki annesini özlüyor. Ama bunu bize ifade edemediği için bu defa duygusal olarak o sınıfa ait hissetmek ya da öğretmenle bağ kurmada bile sıkıntı yaşıyor ki bu en öğrenmenin de en önceki adımı. Böyle sorunlarımız olabiliyor. Maalesef ki.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken

öğretmenler yavaş ilerlemek zorunda kalmakta ve müfredatı yetiştirmekte zorluk çekmektedir. Aynı zamanda öğrenci ile bağ kuramamaktadır. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö6: “Bir şekilde yavaş da olsa ilerliyoruz ama işte yavaş ilerlememiz yani şeye göre yetişmememiz diğer okullara göre onların zorluğu var.”



Şekil 4.5. Konuşma becerisi düşük öğrencilerin derse katılımı, yönergeleri anlama ya da sorulara yanıt verme gibi durumlarda yaşadığı zorluklar teması

Şekil 4.5 incelendiğinde “konuşma becerisi düşük öğrencilerin derse katılımı, yönergeleri anlama ya da sorulara yanıt verme gibi durumlarda yaşadığı zorluklar” teması altında; sorulara yanıt verememek (f=7), çekingen davranmak (f=7), derse katılım

sağlamamak (f=5), yönergeleri anlamamak (f=2), öğrenciden geri dönüt alamamak (f=2), yönergeleri anlamak (f=1), sorulara yanıt verebilmek (f=1), dersi anlayamamak, ödev yapmada zorluk çekmek.” şeklinde 9 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler çekingen davranmaktadır (f=7). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin çekingen olduklarını, derse katılımı için ikna etmek zorunda kaldıklarını, zorlama ile hareket ettiklerini, isteksiz davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö5: *“Bu öğrencilerin konuşma becerisi yetersiz ya da zayıf olduğu için soru cevap şeklinde daha çekingen oluyorlar zaten güçlük çektikleri için sorduğum sorulara yanlış cevap da veriyor olabiliyorlar, Veriyorlar genelde.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler derse katılım sağlamamaktadır (f=5). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin derse katılım sağlamadığını, Türkçe kelime dağarcığı geliştikçe katılım sağladıklarını, anlamadıkları noktalarda öğretmene soru soramadıklarını, derse katılmaya çalıştığı zamanda kendilerini ifade edemediklerini, derse katılımın düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: *“İlk haftalarda bu vardı mesela hiç cevap vermiyorlardı. Mesela işte ilk A sesi var mı yok mu evet mi hayır mı ya da işte başında mı sonunda mı ortasında mı hiç ses çıkarmıyorlardı şu an en azından. Mesela yanlış da olsa söylemeye bu adıma geçebildik ama bu da gerçekten çok çaba gerektirdi. Böyle yanlış da olsa söyleyeceğimiz şeyi görmeleri lazım. Yanlış yaptığında benimle dalga geçirmeyecek. Yanlış yaptığında öğretmen bana kızmayacak. Aslında bunu hissettikleri zaman yanlış yapmaktan korkmuyorlar. Yanlış yapmaktan korkmayınca daha bilmesem de en azından söyleyeyim, katılayım gibi bir durumları var.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi düşük öğrencilerden dönüt alamamaktadır (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencileri anlayamadıklarını, öğrencinin soruyu anlayıp anlamadığını bilemediklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö8: *“Konuşma becerisi zayıf olan öğrenciler genel anlamda sorulan sorulara cevap verme konusunda sıkıntı yaşıyor cevap vermeleri sürüyordu.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerin bazıları yönergeleri anlayabiliyorken (f=1) bazıları yönergeleri anlayamamaktadır (f=2). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük bazı öğrencilerin yönergeleri anlayabildiklerini bazıların ise anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: *“Yönergeleri anlayamıyorlar. Sorulara yanıt vermeyi geç. Soruyu sorduğumda soruyu anladığından bile emin olamıyorum ki. Bu da buranın bence bu bölgenin büyük bir problemi. Kendini daha iyi ifade edebilenler anlamadıkları şeyleri de sorabiliyorlar. Daha kolay iletişime geçip, daha hevesli oluyorlar bir şekilde daha kolay öğreniyorlar. Yani öğrenmeseler bile sen onun neyi öğrenip neyi öğrenmediğini anlayabiliyorsun en azından. Çünkü konuşma becerisinden dolayı işte daha çok yardımcı olabiliyorsun.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrencilerin bazıları sorulara yanıt verebilirken (f=1), çoğunluğu yanıt verememektedir (f=7). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerin sorulara yanıt veremediklerini, yanıt vermekte güçlük çektiklerini, kendince yanıtlar verdiklerini, yanıt verirken arkadaşlarını taklit ettiklerini, soruları yanlış yanıtladıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö3: *“Konuşma becerisi zayıf öğrencilerin derse katılımı çok düşük, sorulara yanıt verme gibi durumlarda çok zorlandıklarını ya da cevap veremediklerini gözlemledim.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi düşük öğrenciler derisi anlayamamakta ve ödev yapmada zorluk çekmektedir. Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrenciler zorlandıkları için dersleri anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö4: *“Bir şey soruyorum. Bu hangi rakam diyorum. Bana diyor ki elma. Hiç anlamıyor yani. Anlamıyorlar haliyle soruya cevap veremiyorlar. Derse katılamıyorlar tabii ki de. Yönergeleri anlayamıyorlar. Sorulara yanıt vermeyi geç. Soruyu sorduğumda*

soruyu anladığından bile emin olamıyorum ki.”

Ö3: “*Konuşma becerisi zayıf öğrencilerin derse katılımı çok düşük, sorulara yanıt verme gibi durumlarda çok zorlandıklarını ya da cevap veremediklerini gözlemledim. Derste konuşma becerisi, kendini ifade etme, soru sorma becerileri olmadığı için dersi anlamadığını ya da anlamakta zorluk çektiğini bunun sonucunda ev ödevlerini yapmadıklarını, yapmakta zorlandıklarını gözlemledim.*”

KONUŞMA BECERİSİ ZAYIF OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞIRKEN KARŞILAŞILAN ZORLUKLARLA BAŞA ÇIKMAK İÇİN GELİŞTİRİLEN STRATEJİLER, YOL VE YÖNTEMLER

- Konuşturmak (f=15)
- Somutlaştırmak/görselleştirmek (f=11)
- Şarkı/tekerleme/şiir ile çalışmak (f=8)
- Akran desteği almak/çeviri yaptırmak (f=7)
- Türkçe öğretmek (f=4)
- Çeşitli okumalar yaptırmak (f=4)
- Canlandırma yapmak (f=3)
- Veli ile iletişim halinde olmak (f=2)
- Dönüt vermek (f=2)
- Sınıfı düzenlemek (f=2)
- Yazma çalışmaları yapmak (f=2)
- Grup çalışmaları yaptırmak
- Dil egzersiz çalışmaları yaptırmak
- Yarışmalara dahil etmek
- Kendine özgü bir stratejisi bulunmamak
- Ödül vermek
- Beden dili ile anlaşmak
- Oyunlaştırmak
- Okuduğunu anlama çalışmaları yaptırmak
- Hikâye dinlettirmek
- Nefes egzersizleri yaptırmak

Şekil 4.6. Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için öğretmenlerin geliştirdikleri stratejiler, yol ve yöntemler teması

Şekil 4.6 incelendiğinde “*Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için geliştirilen stratejiler, yol ve yöntemler*” teması altında “konuşturmak (f=15), somutlaştırmak/görselleştirmek (f=11), şarkı/tekerleme/şiir ile çalışmak (f=8), akran desteği almak/çeviri yaptırmak (f=7), Türkçe öğretmek (f=4),

çeşitli okumalar yaptırmak (f=4),canlandırma yapmak (f=3), veli ile iletişim halinde olmak (f=2), dönüt vermek (f=2), sınıfı düzenlemek (f=2), yazma çalışmaları yapmak (f=2),grup çalışmaları yaptırmak, dil egzersiz çalışmaları yaptırmak, yarışmalara dahil etmek, kendine özgü bir stratejisi bulunmamak, ödül vermek, beden dili ile anlaşmak, oyunlaştırmak, okuduğunu anlama çalışmaları yaptırmak, hikâye dinlettirmek, nefes egzersizleri yaptırmak” şeklinde 21 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için öğrencileri konuşturmaktadır (f=15). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin günlük yaşamından sorular sorarak, öğrencinin ilgilendiği konulardan bahsederek, rutin konuşma kuralları belirleyerek öğrencileri konuşturduklarını, Arapça konuşmayı yasakladıklarını, öğrencileri Türkçe konuşmak zorunda bıraktıklarını, velilerden öğrenciyi konuşturup ses ve video kaydını öğretmene iletmelerini istediklerini, doğal ses kaynaklarını, harfleri, kısa ifadeleri söyleyip tekrar ettirdiklerini, hikaye anlattırdıklarını, kelime verip cümle kurmalarını istediklerini ve sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmeninin görüşü şudur:

Ö4: *“Başka bir yöntem onları konuşturmaya çalışma yöntemleri diyelim. Yani bazen şunu yapıyorum işte atıyorum tatilden sonra gelmişiz okula. İşte tatiliniz nasıl geçti? sonra bakıyorum. O bir yerde bir şekilde ilgisini çeken bir konu buluyor. İlgisini çeken konuda zaten kendini belli ediyor. Çünkü o kadar şeyler ki konuşmaya mı açlar, ilgiye mi açlar bilmiyorum. Böyle direkt yüzü gözleri parlıyor. İşte onu mutlu eden bir şey bulup oradan konuşturmaya çalışıyorum ya da ne bileyim oradan bir şeyler almaya çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için somutlaştırma/görselleştirme yapmaktadır (f=11). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken her şeyi somutlaştırdıklarını, görselleştirdiklerini, projeksiyon cihazı, bilgisayar, çeşitli durum/nesneleri açıklayan resimli kartlar kullanarak öğrencilerin Türkçelerini geliştirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö6: *“Bu zorluklarla baş edebilmek için en çok da kelime kartları, görsel kelime*

kartları kullanıyorum. Yani daha çok dramayla girip sesi hissetmesi için o görselleri gösterebilmek. Bu şekilde çocukların anlamasını sağlıyorum. Yapabileceğimiz şeyler biraz kısıtlı. Köyümüzde kendimiz geliştirdiğimiz materyallerle yapabiliyoruz.”

Ö7: *“Ondan sonra hocam bunları çok sık yapıyorum ve daha çok böyle, harfse harf kartlarımız oluyor, sayı kartlarımız oluyor.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaşılan zorluklarla başa çıkmak için şarkı/tekerleme/şiir ile çalışma yapmaktadır (f=8). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencilere şarkı dinlettirdiklerini, söyledirdiklerini, şarkıyı tekrar ettirdiklerini, ezberlettirdiklerini, tekerlemeler söyledirdiklerini, şiir ezberlettiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: *“Bunun yanında dil gelişimi için tekerleme ve şarkı söyledirdim.”*

Ö7: *“Kısa kısa tekerlemeler, ses tekrarları özellikle onları çok veriyorum. Şiir, şarkı ezberleme. Önce sevdiği bir şarkıyı bana söylemesini istiyorum ki önce ısınsın ondan sonra daha çok kelimenin geçtiği şekilde bunlardan yararlanıyoruz hocam. Ninniler, şarkılar, tekerlemeler, söyleşiler. Bunların ezberini veriyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için akran desteği almakta ve çeviri yaptırmaktadır (f=7). Sınıf öğretmenleri konuşma becerisi düşük öğrencileri anlamak için konuşma becerisi yüksek öğrencilere sık sık çeviri/tercümanlık yaptırdıklarını, konuşma becerisi yüksek öğrencilerden destek aldıklarını, akran eğitiminden yaralandıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö9: *bazen o kadar zorda kalıyorum ki çeviri yaptırmak zorunda kalıyorum. Diyorum ki anlatın arkadaşınıza Arapça çevirin. Benim söylediğimi tekrar edin gibi. Gerçekten çeviriye ihtiyaç duyduğumuz zamanlar sık sık oluyor.*

Ö7: *“Mesela işte” yerine otur zilin çalmasından daha var” dedim diyelim. Mesela bana boş boş baktı. O sırada ben de ona bakıyorum oturmadiği için. O sırada hemen bir arkadaşı tercümanlık yapıyor. Arapça ona diyor ki, ”Öğretmen sana otur” dedi. Daha*

zilin çalmasına 5 dakika varmış gibi. Hani öğrenciler de direkt sınıf içinde tercümanlık yapıp olayı tatlıya bağlıyorlar.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için Türkçe öğretmektedir (f=4). Sınıf öğretmenleri sınıfta görülen ve yapılan her şeyi Türkçe ifade ettiklerini, Türkçe tekrar ettirdiklerini, önce öğrencinin ana dilinde söyleyip sonra Türkçesini söylediklerini, günlük Türkçe dil öğrenme dersleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: *“Sonrasında aile kavramları, işte akraba kavramları hem Arapça söylettiriyorum hem Türkçe söylettiriyorum. Bir süre sonra Arapçasını söyletmiyorum, Türkçesini söylettiriyorum. İlk iki ders hatta blog yaparım. Bir iki ders geç geldikleri için. O blog iki derste bol Türkçe tekrarı.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için öğrencilere çeşitli okumalar yaptırmaktadır (f=4). Sınıf öğretmenleri okuma yaptırdıklarını, görsel okuma ve hikâye okuma gibi çeşitli okumalar yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: *“Genelde okuma metinleriyle ya da ilk cümleye geçtiğimiz andan itibaren cümle ile ilgili okuma anlama çalışmalarıyla, ana sınıfı düzeyi ya da işte görsel okuma yapılan kitaplarla daha 1. sınıfın ilk aşamasındaki kitaplarla başlıyorum. Görsel okuma yapıyoruz. Önce kapağı gösteriyorum. Kapakta hangi renkler var, neler var? İşte burada ne oluyor olabilir? Biraz daha onları böyle cümle kurmasalardı en azından elma, armut, ayı, araba gibi konuşmaya ve bildikleri şeylerle konuşmaya teşvik edecek şeylerle başlıyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için öğrencilere canlandırma yaptırmaktadır (f=3). Sınıf öğretmenleri öğrencilerle canlandırma ve drama yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö7: “Harfse harf kartlarımız oluyor, sayı kartlarımız oluyor. Bir de iki tane daha farklı kartlarımız var. Birinde sadece fiiller var. Yani mesela işte ip atlamak, su içmek, banyo yapmak gibi. Onları hep böyle önce canlandırıyor. O konuşamayan değil de konuşabilenleri canlandırıyorum. Konuşamayanlar konuşsun diye. Kısa kısa ifadeleri önce rahat söylesinler diye.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için veli ile iletişim halinde olmaktadır (f=2). Sınıf öğretmenleri öğrencilerin aileleri ile sıkı bir iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: “Ders sırasında bile ya da ödev kontrolü sırasında bile hemen hemen sığağı sığağına arıyorum. Yani ulaşabildiğim kadar arıyorum ve söylüyorum. İşte dünkü ödevinde hiç yardımcı olmamışsınız.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için öğrencilere dönüt vermektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri öğrencilere konuşmaları ile ilgili geri dönüt verdiklerini, sık sık düzeltme yaptıklarını ve dönüt verdiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö2: “Harfleri yanlış yazdıklarında ya da yanlış telaffuz ettiklerinde doğrusunu göstermeye çalışıyordum. Sen bu şekilde okuyorsun ama bak yazman gereken aslında bu gibisinden yönergelerle bir şekilde onları düzeltmeye çalışıyordum diyeyim.”

Ö7: “Hani o veliyle daha sık görüşüyordum. Evde lütfen siz de karşıma geçin konuşun konuşturun bana video atın ses kaydı atın. Hani bilsin ki öğretmen onu evde de düşünüyor. Ne yaptı ne etti? Okula geldin diyordum bak annem bana bunu attı. Ben seni dinledim çok güzeldi şeklinde de pekiştirerek hani öğrenciyi açmaya çalışıyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için sınıfı düzenlemektedir (f=2). Sınıf öğretmenleri sınıfı seviye gruplarına ayırdıklarını, sıra düzeninde konuşma becerisi düşük öğrencileri yan yana oturtmadıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf

öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö5: “Var. Şöyle aslında ben mesela Suriyeli öğrencileri yan yana asla oturtmuyorum. Ya da ful Arapça konuşan öğrencilerimin yan yana yerleştirmiyorum sıra düzenini yaparken. Türkçe konuşmaya maruz bıraktırmaya çalışıyorum çünkü zorlandıkları an direkt Arapçaya geçtikleri için bu benim için iyi bir yöntemdi çok da işime yaradı.”

Ö1: “Ben 1. seviye, 2. seviye, 3. seviye diye ayrı ayrı oturtturuyorum ama seviye grubu yapmadan bu değerlendirmelerde çok başarılı olamıyorum. Çocuklar da bu sefer nasıl olsa bilemiyorum işte ödül kazanamıyorum diye ümitsizliğe kapılıyorlar. Seviye grubu oluşturmak şartmış gibi geliyor bana sınıfta. Onlar da çikolata, şeker, ödül, yıldız aferin alabilsin diye. Kendi geliştirdiğim yöntem demeyeyim de yani bu onların aileleriyle daha çok iletişime geçiyorum. Sınıfta da biraz önce anlattığım e seviye grubu oluşturuyorum tembel çalışkan diye değil de birbirlerini de anlamalarına yardımcı olacak şekilde. Çocukları böyle birbirlerine empati yapmalarını da sağlayarak seviye grupları oluşturuyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için yazma çalışmaları yapmaktadır (f=2). Sınıf öğretmenleri öğrencilerle yazma çalışmaları ve dikte yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: “Diyorum ki bu sayfayı yaz 3 sıra yazacağız. Ondan sonra hadi oyun hamuruyla yapacağız gibi biraz daha böyle onların hoşlarına gidecek şeylerle. PVC kaplı yazı tahtaları hazırladım. İşte hadi mesela orada yazacağız. Hadi tahtaya tahta kalemleriyle orada yazacağız. Öğrenmeye şekil çeşitli hale farklılaştırmaya çalışıyorum aslında. Dikteye çok ağırlık veriyorum. Duyabildiğini yazabilsin yazısını mutlaka okuyabilsin.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için grup çalışmaları yaptırmak, dil egzersiz çalışmaları yaptırmaktadır, nefes egzersizleri yaptırmaktadır, okuduğunu anlama çalışmaları yaptırmaktadır, öğrencileri yarışmalara dahil etmektedir, ödül vermektedir, öğrencileriyle beden dili ile anlaşmaktadır, oyunlaştırmaktadır, hikâye dinlettirmektedir.

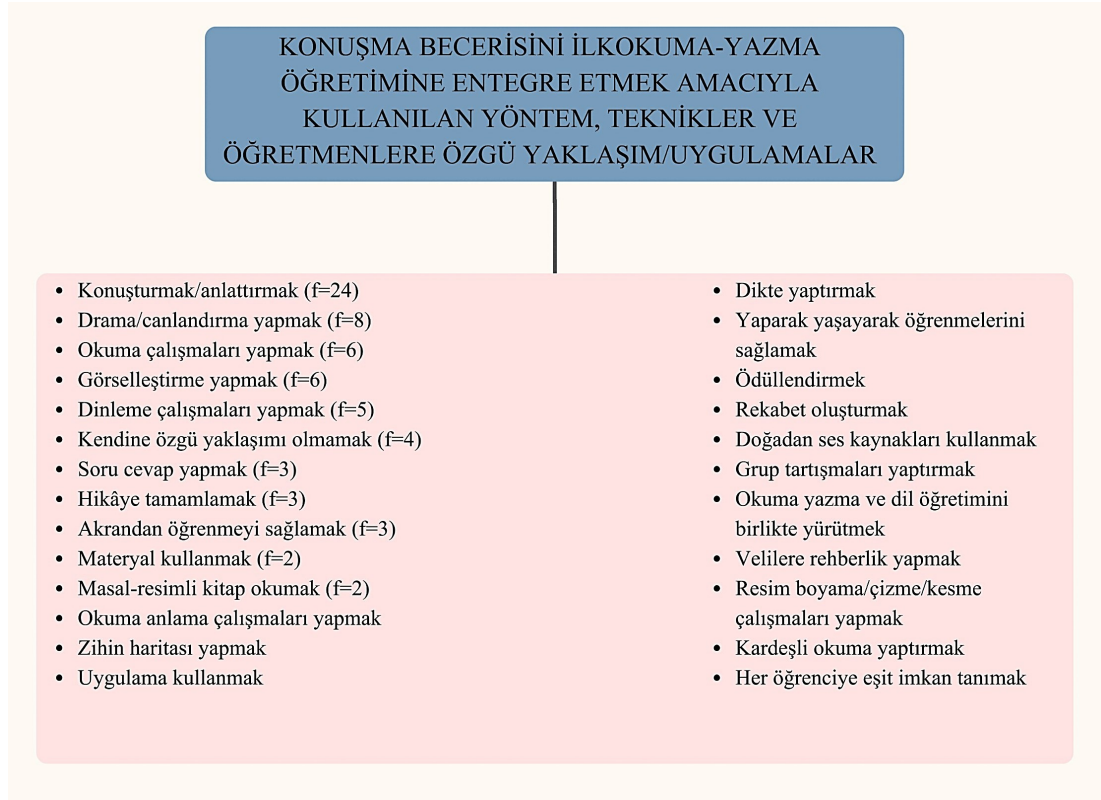
Bazı öğretmenlerin ise kendine özgü bir stratejisi bulunmamaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: *“Bu öğrencilerle çalışırken onları özellikle grup çalışmalarına dahil ettim. Aynı zamanda dil tembelligini de azaltmak için dil egzersiz çalışmaları yaptırđım. Yarışma gruplarında özellikle onları dahil ediyordum.”*

Ö7: *“Söylediğim şeyin anlaşılmadığını fark ettiğimde dedim ki yani benim söylediklerim onun için yabancı kalıyor. Önce empati yapmaya çalıştım. Biri sana işte Almanca bilmiyoruz değil mi? Almanca biri bana bir şey diyor ve anlamıyorum ne yapardım. O zaman en ilkel yöntem beden dili. Beden dilini konuştuğu. Mesela tuvalete gideceğiz bak böyle sallanıyorum bak ”çişin geldi mi tuvalete gideceğiz” şeklinde. Kapıyı açıyorum tuvaleti gösteriyorum. ”Ellerini yıkadın mı?” gibi ellerimiz kolonyamız seni birazdan hocam böyle göstererek yani işte somutlaştırarak göstererek biraz daha beden diline vererek, bu şekilde ilerletmiş oluyoruz.”*

4.1.3. Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma problemine ilişkin elde edilen bulgular iki tema altında toplanmış olup bu temalara dayalı oluşan kategori ve kodlar Şekil 4.7, Şekil 4.8 ve Şekil 4.9’da gösterilerek açıklanmıştır.



Şekil 4.7. Konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kullanılan yöntem, teknikler ve öğretmenlere özgü yaklaşım/uygulamalar teması

Şekil 4.7 incelendiğinde “konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kullanılan yöntem, teknikler ve öğretmenlere özgü yaklaşım/uygulamalar” teması altında “konuşturmak/anlattırmak (f=24), drama/canlandırma yapmak (f=8), okuma çalışmaları yapmak (f=6), görselleştirme yapmak (f=6), dinleme çalışmaları yapmak (f=5), kendine özgü yaklaşımı olmamak (f=4), soru cevap yapmak (f=3), hikâye tamamlamak (f=3), akrandan öğrenmeyi sağlamak (f=3), materyal kullanmak (f=2), masal-resimli kitap okumak (f=2), okuma anlama çalışmaları yapmak, dikte yaptırmak, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak, ödüllendirmek, rekabet oluşturmak, doğadan ses kaynakları kullanmak, grup tartışmaları yaptırmak, okuma yazma ve dil öğretimini birlikte yürütmek, velilere rehberlik yapmak, resim boyama/çizme/kesme çalışmaları yapmak, kardeşli okuma yaptırmak, her öğrenciye eşit imkan tanımak, zihin haritası yapmak, uygulama kullanmak.” şeklinde 25 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğreti-

mine entegre etmek amacıyla öğrencilerini konuşturmaya/anlattırmaya çalışmaktadır (f=24). Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin hem okuduklarını hem de dinlediklerini öğrencilerine anlattırdıklarını, öğrencileriyle günlük sohbet ettiklerini, öğrencilerine sürekli bir şeyler anlattırdıklarını, öğrenciye gün içinde yaptığı şeyleri anlattırdıklarını, duyguları ile ilgili konuşturduklarını, öğrencinin bilmediği kelime varsa kelimeyi söyleyip tekrar ettirdiğini ve kelimeyi cümle içinde kullanmasını istediğini, öğrencinin yazdığı, gördüğü, duyduğu her şeyi öğrenciye tekrar ettirdiklerini, konuşmaya yönelik kartlar kullanarak öğrencinin sözel ifade becerisini güçlendirmeye çalıştıklarını, ilk derslerini Türkçe telaffuz etmeye ayırdıklarını, hikaye tamamlama çalışmaları yaptırdıklarını, görsel okuma yaptırdıklarını, öğrencinin kendi çizdiği resmi anlattırdıklarını, okuduğu metni anlattırdıklarını, hikâye anlatırken arada sorular sorarak öğrencileri konuşturduklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: *“Her okuma etkinliği sonrası okuduğunu sözlü anlatma çalışmaları yaptırmak.”*

Ö1: *“İlk derslerimi hep Türkçe telaffuza ayırıyorum. Türkçe telaffuz etmek çocuğa ya bir süre sonra gerçekten e kelimeleri kelime haznesini genişletmekte fayda sağlıyor.”*

Ö4: *“Ben işte mesela kitap okutuyorsam onu çıkıp anlattırıyorum ya da işte günlük ne yaptınız ne ettiniz, nasıl geçti falan soruyorum. Ya da kavga ettilerse onu anlattırıyorum ve sürekli bir şey anlattırmaya çalışıyorum çocuklara. Sürekli konuşsunlar hem kendilerini ifade etme konusunda hem de Türkçe konusunda işte sürekli konu ne olursa olsun konuşsunlar.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla drama/canlandırma yaptırmaktadır (f=8). Sınıf öğretmenleri öğrencileri ile rol yaptıklarını, canlandırma yaptıklarını, öğrencilerin beden dilini kullanarak kendilerini ifade etmelerini sağladıklarını, öğrencilerin aktif olabileceği müzikli danslı, birçok öğrenme alanına hitap edecek etkinlikler yaptırdıklarını, ses-harf ilişkisini kavratmaya çalışırken öğrencileri dans ettirdiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö9: *“Canlandırma mesela okuduğu kitapla ilgili herhangi bir bölümü canlandırma*

olabilir.”

Ö8: “Konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğrencilere müzikli danslı süreç içerisinde kendilerini dahil edebilecek etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin birçok öğrenme alanına hitap ederek dersler işlemeye çalıştım.”

Ö10: “Ses harf ilişkisini arttırmaya çalışıyoruz. Telaffuz ettiği sesin harfini gösteriyoruz ya da doğadan ses kaynakları açıyoruz. Videolarla destekliyoruz. Öğrenciler daha çok dans etmeyi seviyor. Bu kelimelerle dans ettirmeye çalışıyoruz. Hem bedensel hem zihinsel hem de algısal olarak geliştirmeye çalışıyoruz”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler görselleştirme yapmaktadır (f=6). Sınıf öğretmenleri görsel materyaller kullandıklarını, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin görselini gösterdiklerini, her şeyi somutlaştırdıklarını, video izlettirdiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö6: “Yani görsel materyalleri de kullanmaya çalışıyoruz ama o da olur mu bilmiyorum.”

Ö9: “Az önce söylediğim şeyler aslında her şeyin sürekli adını tekrar etmek, yazdığımız her şeyi tekrar etmek, görselleştirmek ne olduğunu gerçekten en az basit şeylerde bile mesela ön, arka, alt, üst bu kavramlar yok. Bu yüzden mesela ses öğretiminde başında, sonunda bunlarla ilgili çok ciddi sıkıntı yaşıyoruz.”

Ö10: “Videolarla destekliyoruz.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler okuma çalışmaları yapmaktadır (f=6). Sınıf öğretmenleri öğrencilerine kitap, masal, hikâye okutturduklarını, sesli okuma yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö2: “Kitap okumanın önemi zaten kitap okumanın konuşma üzerinde birçok etkisi var. Çocuklara da sürekli söylediğimiz öğütlediğim şey bu ve oku okuduktan sonra hikayelerini anlatmaları da konuşma becerilerinin gelişmesi için çok önemli olduğunu

düşünüyorum.”

Ö6: *“Çocukla biz okuma yapıp kendisiyle ayrı okuma yapıp çocuğun evde sağlayamadığı desteği okulda sağlamaya çalışmak.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenlerin kendilerine özgü bir yaklaşımları yoktur (f=4). Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmeninin görüşü şudur:

Ö2: *“Yani aslında bana özgü bir yaklaşım yok.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla soru cevap yapmaktadırlar (f=3). Sınıf öğretmenleri sorular sorduklarını, masal okuma esnasında masalı yarıda kesip sorular sorduklarını, 5N1K soruları ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmeninin görüşü şudur:

Ö5: *“Ben tamamen masal odaklı gidiyordum. Masal etkinliğinde okuduğum masalı yarıda kesip öğrencilere söz hakkı verip hem bu şekilde yaratıcılıklarını arttırmaya hem de çocukların kendini ifade edebilmelerine fırsat tanıyordum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla hikâye tamamlamayı (f=3), masal-resimli kitap okumayı (f=2) önermektedir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö2: *“Hikâye tamamlama ve dinlemenin de önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Ö1: *“Resimli kitapları ben çocuklarım okumaya geçse bile kendim okuyorum onlara göstererek kitap okuyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla akrandan öğrenmeyi sağlamayı (f=3), materyal kullanmayı (f=2) önermektedir. Sınıf öğretmenleri bilen ve bilmeyen öğrencileri eşleştirerek akran öğrenmeyi sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri görsel-işitsel materyaller kullandıklarını, öğrencilerin karıştırdıkları harfleri oyun hamuru ile yazdırdıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö10: *“Önerdiğim yaklaşım akranyabancı dille ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenenler*

için akran öğrenme yani aklanlarını eşleştirme.”

Ö7: *“Hani t’yı k’yı yazarken mesela yanlış yazıyor, karıştırıyor. İşte kendimi öğretirken olabilir deyince zaten mesela kıyı işte oyun hamuruyla yapıyorduk. Hani resim olarak yapıyorduk, boyuyorduk, kesiyorduk. Tahtada mutlaka böyle bizim yaptırdığımız etkinlikler hep olur.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler dinleme çalışmaları yapmaktadır (f=4). Sınıf öğretmenleri dinleme çalışmaları, etkinlikleri yaptıklarını, dinlediklerini resimle ifade ettirdiklerini, sürekli ve çok fazla dinleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö4: *“Dinleme yaptırıyorum ki sürekli duysunlar, hikâye dinletiyorum. Sonrasında onlara anlattırıyorum. Bir hikâyeyi üç kere, beş kere, 10 kere dinlettiriyorum.”*

Ö2: *“Dinlemenin de önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler okuma anlama çalışmaları yapmakta, dikte yaptırmakta, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamakta, ödüllendirmekte, rekabet oluşturmakta, doğadan ses kaynakları kullanmakta, grup tartışmaları yaptırmaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: *“Hikâye tamamlama, soru cevap, rol yapma, grup tartışmaları.”*

Ö7: *“Okuma anlama çok yapıyoruz. Hikayemizi okuyoruz. Ben okuyorum onlara. Sürekli soru soruyorum. Hani küçükten başlıyoruz. 5n1k’dan. Çünkü en temel soruları bilemezse zaten kendisini ifade etmesi çok zor olur.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla okuma yazma ve dil öğretimini birlikte yürütmeyi önermektedir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: *“Zamanımız da kısıtlı, müfettiş geldiği zaman soruyor okuma yazma ne durumda diye. Türkçe bilmiyorlar o yüzden ben öncelikle Türkçe öğreteyim sonradan okuma yazma öğreteyim gibi bir şey yapamazsın yani. Sadece bir an önce okuma yazma*

öğretip aralarda da işte verebildiğin kadar bir şeyler vermeye çalışıyorsun.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla velilere rehberlik yapmayı, resim boyama/çizme/kesme çalışmaları yapmayı önermektedir. Sınıf öğretmenleri veli ile öğrenci arasında Türkçe iletişimin artırılması gerektiğini, öğrenci kitap okuduktan sonra velilerin kitabı çocuğa anlattırmasını ve soru cevap yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: *“Mesela evde de annelerine babalarına şey diyorum. Kitapları okuduktan sonra size anlatsınlar ya da işte mesela kitaptan bir cümle mi okuduk? Bir cümleyi anlatsın. Bir cümleyle ilgili soru sor. O soruya cevap versin.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kardeşli okuma yaptırmayı, her öğrenciye eşit imkân tanımayı önermektedir. Sınıf öğretmenleri kardeşlerden biri okurken diğer kardeşin dinleyip ardından soru sormasını sonra rolleri değişip bunu tekrar etmelerinin iyi bir uygulama olabileceğini, hiçbir öğrenciden vazgeçmeyip tüm öğrencilere eşit imkân tanımak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö7: *“Bir de ben hep şunu söyledim, mutlaka kardeşli yapsınlar hikâye okumayı. Hani bir kişi okuyorsa diğeri ona soru soran olsun. Daha sonra diğeri okusun öteki ona soru soran olsun. Bu şekilde hem sesli okuma yaparak kelimeleri daha iyi duymuş oluyorlar. Hani söylenişini de daha iyi bir şekilde kendileri de hissetmiş oluyor. Bunun faydasını gördüm diyebilirim.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla zihin haritası yapmayı, uygulama kullanmayı önermektedir. Sınıf öğretmenleri OKUYORUM uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: *“Şey yapıyorum mesela bir tane kitap. Bunu onlar da okusa ben de okusam sonrasında bunun zihin haritasını yapıyoruz. Ortaya kitabın adını yazıyoruz. Kitapla ilgili sırasıyla olay akışı sırasına göre akıllarında kalan şeylerin resimlerini çiziyoruz.*

Mesela işte kahramanımız bir tane ayıydı. İşte ayıcıyı çiziyoruz. Sonra bu ormanda geçti hikâye. Ormanla ilgili ağaçlar çiziyoruz. İşte ormanda başına ne geldi? Kurtla mı karşılaştı? Bir şey mi oldu? Ne oldu? Bununla ilgili biraz da böyle resimlerle giderek bir yol izliyoruz. Böylece hem hikâye olgusunu aklında tutmuş oluyor o şeye örgüyü. Hem çözümleme yapmış oluyor gibi bir sürü kazanım gerçekleşmiş oluyor.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisini ilk okuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler okuma anlama çalışmaları yapmakta, dikte yaptırmakta, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamakta, ödüllendirmekte, rekabet oluşturmakta, doğadan ses kaynakları kullanmakta, grup tartışmaları yaptırmaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö3: “Hikâye tamamlama, soru cevap, rol yapma, grup tartışmaları.”

Ö7: “Okuma anlama çok yapıyoruz. Hikayemizi okuyoruz. Ben okuyorum onlara. Sürekli soru soruyorum. Hani küçükten başlıyoruz. 5n1k’dan. Çünkü en temel soruları bilemezse zaten kendisini ifade etmesi çok zor olur.”

ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATIMINI GELİŞTİRMEK AMACIYLA ÖĞRETMENLERİN YARARLANDIĞI DERS İÇİ UYGULAMALAR

- Drama yaptırmak (f=10)
- Görsellerle çalışmak (f=9)
- Hikâye tamamlamak (f=8)
- Konuşturmaya çalışmak (f=7)
- Soru-cevap yapmak (f=5)
- Dinleme yaptırmak
- İşitsel çalışmalar yapmak
- Oyunlaştırmak
- Resimli kitaplar okumak
- Kelimeleri somut nesnelere çevirmek
- Cümle çözümleme çalışmaları yapmak
- Dans ettirmek
- OKUYORUM uygulaması kullanmak

Şekil 4.8. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin yararlandığı ders içi uygulamalar teması

Şekil 4.8 incelendiğinde “*öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin yararlandığı ders içi uygulamalar*” teması altında “drama yaptırmak (f=10), görsellerle çalışmak (f=9), hikâye tamamlamak (f=8), konuşturmaya çalışmak (f=7), soru-cevap yapmak (f=5), dinleme yaptırmak, işitsel çalışmalar yapmak, oyunlaştırmak, resimli kitaplar okumak, kelimeleri somut nesnelere çevirmek, cümle çözümleme çalışmaları yapmak, dans ettirmek, OKUYORUM uygulaması kullanmak.” şeklinde 13 kod elde

edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenler drama yaptırmaktadır (f=10). Sınıf öğretmenleri öğrencilere doğaçlamalar, canlandırma, drama çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö2: *“Drama yaparken genellikle zaten doğaçlama gidiyoruz. Doğaçlama olduğu için çocukların konuşma becerisi, o sözlü anlatımları gelişmiş oluyor diye düşünüyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenler görsellerle çalışmaktadır (f=9). Sınıf öğretmenleri görsel okuma, yorumlama, anlatım çalışmaları yaptırdıklarını, hikayeler ile ilgili resim çizdirdiklerini, öğrencinin çizdiği resmi anlatmasını sağladıklarını, kavram kartları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: *“Görsel okumalar olabilir diye düşünüyorum. Bunları yapıyoruz. Hatta şimdi mesela şey yapmaya da başladım böyle yavaş yavaş. Mesela yazı çalışmasını erken bitirenlere diyorum ki hadi kitaplardan bir tane kitap seç sen görsellerini incele. Sonra ben onlarla ilgili sana soru soracağım gibi. Bu mesela biraz daha kendini ifade edebilmesi ile ilgili bir adım”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla hikâye tamamlama (f=8) çalışmaları yapmaktadır. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö2: *“Hikâye tamamlama bunu belki öğretmenler olarak çok kullanıyoruzdur. Ben de mesela bir hikâyeye başlıyorum. Sonra onların gerisini onlar hayal gücüne bırakarak bundan sonra ne olmuştur, nereye gitmiştir? Ne yapmışlardır? gibi sorular sorarak onları konuşturma hayal güçlerini ortaya çıkarma gibi yani sözlü anlatımlarını geliştirmek çalışıyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenler öğrencileri konuşturmaya çalışmaktadır (f=7). Sınıf öğretmenleri

doğadaki sesleri öğrencilere taklit ettirdiklerini, hikâye, fıkra anlattırdıklarını, günlük sohbetler ettirdiklerini, sorulan soruların cevaplarını tekrar ettirdiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: *“Sorduğum soruya cevap verememiş olsalar bile kitap okurken cevabını ben söylüyorum. Onlara da diyorum ki hadi siz de tekrar edin bakayım. Sözlü anlatım becerilerini de geliştiriyor. Konuşturmaya çalışıyorum yani onları bol bol.”*

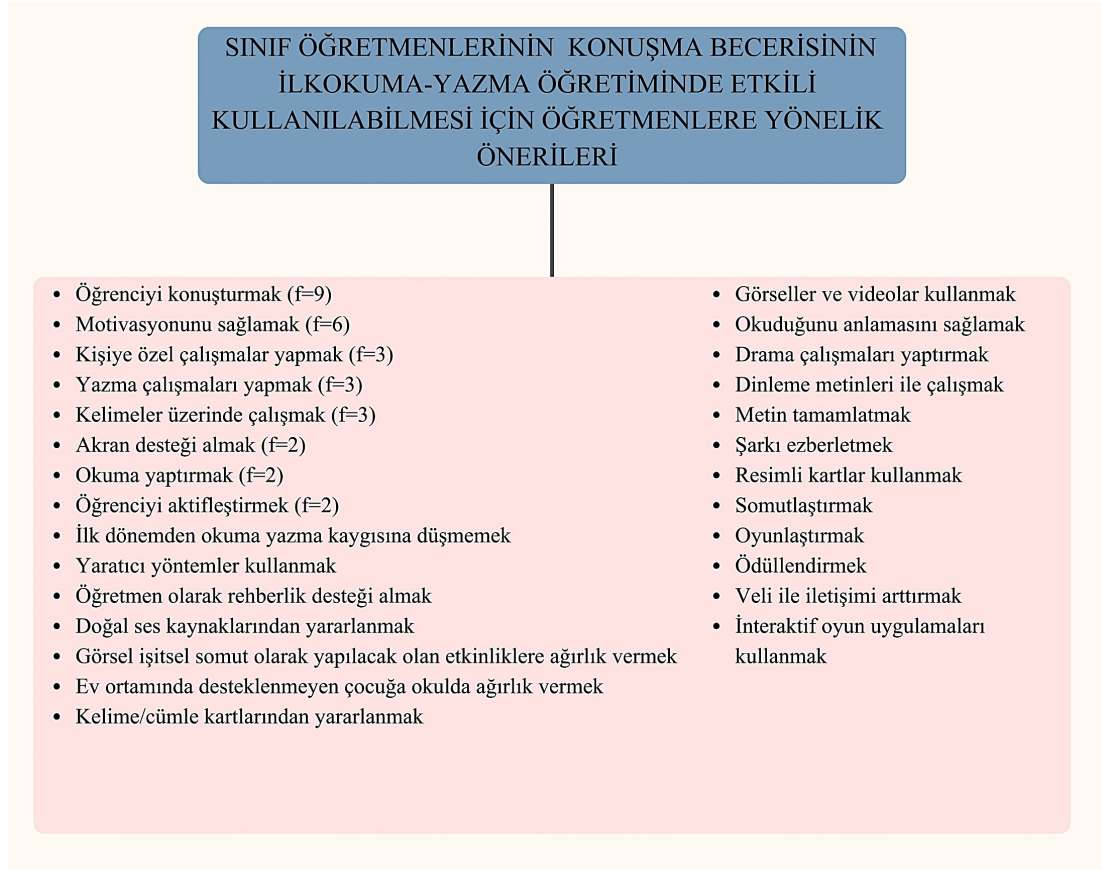
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenler soru-cevap yapmaktadır (f=5). Sınıf öğretmenleri öğrencilerine hikayeler hakkında soru sorduklarını, hikâyeyi yarıda kesip soru sorduklarını, dinletilenler hakkında sorular sorduklarını, görsellerle ilgili sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: *“Hepsinden faydalaniyorum bu saydıklarını dediğim gibi resimli kitapları ben çocuklarım okumaya geçse bile kendim okuyorum onlara göstererek. Kitap okuyorum. Kitap okurken resimde gördüklerini anlattırma sonra bir paragraf okuyup o paragraf hakkında soru sorma şeklinde böyle kendilerini ifade edebilme becerisinde geliştiriyor. Mesela görsel sanatlar dersinde, resim dersinde işte çocuk resim yapıyor, getiriyor. Bu çizdiğin nedir? Söyler misin bana? soru soruyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla dinleme yaptırmak, işitsel çalışmalar yapmak, oyunlaştırmak, resimli kitaplar okumak, kelimeleri somut nesnelere çevirmek, cümle çözümleme çalışmaları yapmak, dans ettirmek, OKUYORUM uygulaması kullanılmaktadır. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö4: *Daha çok hikâye tamamlama, hikâye anlattırma, fıkra anlattırma, günlük anlattırma gibi şeyler.*

Ö7: *“Önce dinliyoruz. Bakıyorum anlaşıldı mı? Bir soru, iki soru. Eğer çoğunluktan cevap gelmiyorsa bir daha durdurup bir daha dinlemiş oluyoruz.”*



Şekil 4.9. Sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin ilk okuma-yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik önerileri teması

Şekil 4.9 incelendiğinde “sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisinin ilk okuma-yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik önerileri” teması altında “öğrenciyi konuşturmak (f=9), motivasyonunu sağlamak (f=6), kişiye özel çalışmalar yapmak (f=3), yazma çalışmaları yapmak (f=3), kelimeler üzerinde çalışmak (f=3), akran desteği almak (f=2), okuma yaptırmak (f=2), öğrenciyi aktifleştirmek (f=2), ilk dönemden okuma yazma kaygısına düşmemek, şarkı ezberletmek, drama çalışmaları yaptırmak, yaratıcı yöntemler kullanmak, öğretmen olarak rehberlik desteği almak, görseller ve videolar kullanmak, okuduğunu anlamasını sağlamak, kelime/cümle kartlarından yararlanmak, dinleme metinleri ile çalışmak, metin tamamlatmak, ev ortamında desteklenmeyen çocuğa okulda ağırlık vermek, görsel işitsel somut olarak yapılacak olan etkinliklere ağırlık vermek, somutlaştırmak, oyunlaştırmak, ödüllendirmek, veli ile iletişimi arttırmak, interaktif oyun uygulamaları kullanmak, doğal ses kaynaklarından yararlanmak, resimli kartlar

kullanmak.” şeklinde 27 kod elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma-yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğrencileri konuşturmak (f=9) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencileri sık sık, sürekli konuşturma, tekrar ettirme, kendini ifade edebileceği etkinlikler sunma, ilk dersleri konuşmaya ayırma, Türkçelerini geliştirmeye çalışma, resim çizdirip anlattırma, kitap özeti anlattırma, kavramları Arapça-Türkçe şeklinde söylemeyi önermektedirler. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö1: “Önce Türkçe önce Türkçe söyleme, konuşma. İlk başlarda dediğim gibi çevirmenlerim de olduğu için çocukların iyi olan çocuklardan hem Türkçesini hem Arapçasını söyletiyorum bir kelimenin. Tavsiye ederim arkadaşlara. Dil sorunu olan bölgelerde ilk iki dersi kendinize göre ayarlarsınız. Konuşma, diksiyon ona ayırırsanız çok daha faydasını gördüm. Her gün resim çizdirip o resimlerini konuşturuyorum. Yani çocuklara konuşmaları için. Öğretmen arkadaşlara da ya bunları yapmalarını tavsiye ederim.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için motivasyonu sağlamak (f=6) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri sabırlı olmak, karamsar olmamak, bağ kurmaya öğrenciyi kazanmaya özen göstermek, anlayışlı olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö4: “Karamsarlığa kapılmayın. Karamsar olacaksınız da üzülme, sürekli konuşturun yani her şeyi sorsun her çünkü başta da konuşmuyorlar birazcık böyle şey de gerekiyor. Bağ kurmak da gerekiyor zaten.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için kişiye özel çalışmalar yapmak (f=3) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri çocuğa özgü yöntem bulmak, çocuğun eksiklerini, ihtiyaçlarını tespit etmek ve ona göre ilerlemek, veli ziyaretleri ile öğrenci ve aileye uygun plan hazırlamak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö8: “Konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili bir şekilde

kullanılması için öğretmenlere önerim öğrencilere ev ziyaretleri düzenleyip öğrenciyi aile ortamında görüp evde konuşma becerisine olumlu yönde etkileyecek insanlar ortam değerlendirdikten sonra durumu ona göre plan hazırlamalılar. Eğer çocuk konuşma becerisini geliştirmek yönünden evde desteklenmeyecekse okuldaki çalışmalara daha fazla ağırlık verileceği belirlenip ona göre düzenlemeler yapılmalıdır.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için yazma çalışmaları yapmak (f=3) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri yazma çalışması yaptırmak, dikteye ağırlık vermek, mektup yazdırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: *“Mesela dikteye gerçekten çok ağırlık verilmesi gerektiği ve çocukların mesela ben söyledim duy kendi duyduğu, yazabilen yazardan ziyade her çocuğun bunun mantığını kavran yana kadar birebir ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için kelime üzerinde çalışmak (f=3) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri sözlük çalışması yapmak, kelimelerin anlamını öğretmek, kelime daracığını geliştirmek, kelimeleri nasıl kullanacağını göstermek gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö7: *“Görsel okumaları sadece görsel okuma olarak veriyor ya hani bunlarla ilgili çok güzel kartlar var dediğim gibi. Sadece mesela bir elmayı da anlatan bir kart var fiil olarak işte ip atlamak, su içmek, temizlik yapmak, süpürmek gibi eylem olarak da anlatan kartlar var. Cümle olarak da anlatan kartlar var. Bunlar da mesela verilebilir.”*

Ö6: *“En çok sözlük çalışması yapılmasından taraftarıyım ben. Yani sözcük dediğim kelimenin anlamını bilmesi. Çocuğunkalem, silgi, defter biliyor ama çocuk ne bileyim bir bilgisayar bazen sınıfta yoksa bilgisayar kelimesini bilmiyor ne demek olduğunu. Yine görsel materyallerle çocuğa öğreterek ne anlama geldiğini ilk başta söylüyorsun tabii görsellerle ya da işte bilgisayardaki tabii videolardan faydalanarak bu şekilde. Kelimeleri çoğaltarak çocuğa ve onu nerede kullanacağını göstermek bence.”*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma

öğretiminde etkili kullanılabilmesi için akran desteği almak (f=2) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri Türkçeyi iyi kullanan öğrencilerinden faydalandıklarını, bu öğrencilerin akranlarından öğrenebileceğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö10: “*Öğretmenlere yönelik önerilerim yani dediğim gibi öğretmenler akran öğrenmeyi çok kullanabilir.*”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için okuma yaptırmak (f=2) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilere bol bol okuma yaptırmayı, görsel okuma yaptırmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö9: “*Bol okuma maalesef ki böyle öğreniliyor.*”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğrenciyi aktifleştirmek (f=2) önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrenciyi aktifleştirmek ve öğrencileri aktif tutmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmenin görüşü şudur:

Ö5: “*Öğretmen öğrenciyi kendini ifade ettirebilecek etkinlikler sunmalı. Sınıfa kazandırmalı, daha aktifleştirmeli. Aslında çocuk aktifleşince zaten susmayacaktır.*”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için ilk dönemden okuma yazma kaygısına düşmemek, şarkı ezberletmek, drama çalışmaları yaptırmak, görseller ve videolar kullanmak, okuduğunu anlamasını sağlamak, kelime/cümle kartlarından yararlanmak, dinleme metinleri ile çalışmak, metin tamamlatmak, görsel işitsel somut olarak yapılacak olan etkinliklere ağırlık vermek, somutlaştırmak, oyunlaştırmak, ödüllendirmek, interaktif oyun uygulamaları kullanmak, doğal ses kaynaklarından yararlanmak, resimli kartlar kullanmak önerilmektedir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö8: “*Daha çok görsel işitsel somut olarak yapılacak olan etkinlikler öğrencilerin konuşma becerilerini diğer yöntemlere göre katbekat artırdığı için öğretmenlere bu konuda daha fazla çalışmalar yapmalarını önerebilirim.*”

Ö10: “Öğretmenlere yönelik önerilerim yani dediğim gibi öğretmenler akran öğrenmeyi çok kullanabilir. Velilerle iletişimlerini arttırabilir. Çeşitli interaktif oyunlar olan uygulamaları kullanabilir. Doğadaki ses kaynaklarından yararlanabilir. Resimli kartlarla çalışabilir.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için yaratıcı yöntemler kullanmak, öğretmen olarak rehberlik desteği almak, ev ortamında desteklenmeyen çocuğa okulda ağırlık vermek, veli ile iletişimi arttırmak önerilmektedir. Bu kodlara ilişkin bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şunlardır:

Ö5: “Bu noktada öğretmenlere birazcık rehberlik verilse bu noktada bence daha iyi olacaktır. Çünkü hem öğretmen kendini yetersiz hissetmesin hem de yani bu durumu olumluya çevirmeye çalışsın.”

Ö8: “Konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenlere önerim öğrencilere ev ziyaretleri düzenleyip öğrenciyi aile ortamında görüp evde konuşma becerisine olumlu yönde etkileyecek insanlar ortam değerlendirdikten sonra durumu Ona göre plan hazırlamalılar. Eğer çocuk konuşma becerisini geliştirmek yönünden evde desteklenmeyecekse okuldaki çalışmalara daha fazla ağırlık verileceği belirlenip ona göre düzenlemeler yapılmalıdır.”

5. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine göre ilk okuma yazmaya en çok etki eden unsurun konuşma becerisi düşük öğrencilerin anlayamaması olmuştur. Çetinkaya ve diğerleri (2017) yaptığı çalışmada okuduğunu anlamada konuşma prozodisinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle anlama becerisinin gelişmesi için konuşma becerisinin yeterli düzeyde olması gerektiği düşünülebilir. Araştırmada konuşma becerisi düşük öğrenciler ilk okuma yazma sürecinden olumsuz etkilenmekte, duyduğu veya gördüğünü yazıya dökmemekte ve telaffuz edememektedir. Kasa Ayten ve Hatipoğlu (2022) ilkokul öğrencilerinin konuşma hatalarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin sözcük içinde harfleri net çıkaramama ve kelimeleri hatalı söyleme gibi telaffuz hataları yaptığını tespit etmişlerdir.

Türkçe konuşma becerisi düşük olan öğrenciler, ilk okuma yazma sürecine geçişte ve okuma becerisini geliştirmede çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri, söz konusu öğrencilerin Türkçe bağlamında sınırlı bir kelime hazinesine sahip olmaları olabilir. Nitekim National Reading Panel (2000), kelime hazinesinin okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde temel unsurlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Bandini, Bandini ve Neto (2017), sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler üzerinde yürüttükleri çalışmada kelime hazinesi arttıkça öğrencilerin sessiz okuma akıcılıklarının da arttığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, kelime hazinesinin yalnızca konuşma becerisini değil, okuma sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan akıcılığı da desteklediğini göstermektedir. Öte yandan Başaran ve Erdem (2009), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin konuşma becerisini değerlendirmede kelime hazinesinin genişliğinin temel ölçütlerden biri olarak görüldüğünü belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, konuşma becerisi ile kelime hazinesi arasındaki güçlü ilişkinin, öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki başarılarını ve okuma performanslarını da dolaylı olarak etkileyebileceği söylenebilir.

Konuşma becerisi yüksek öğrenciler ilk okuma yazmaya kolaylıkla geçmekte, telaffuz edebilmekte ve okuyabilmektedir. Yine bu öğrenciler yazabilmekte, başarı göstermekte ve dil öğrenimine daha yatkın olmaktadır. Brand ve Brand (2006) okuma yazmayı öğrenmede

konuşmanın temel olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin çokça konuşma fırsatı bulup konuşma becerisini geliştirdikçe yazma becerisinin gelişeceğini ifade etmişlerdir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005) de konuşma becerisi yeterliliği ile öğrencinin ders başarısı arasında yakın bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmalardan hareketle konuşma becerisi yüksek öğrencilerin ilk okuma yazmada başarılarının artacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler konuşma becerisi yüksek öğrencilerin okuma yazmaya istekli olduğunu konuşma becerisi düşük öğrencilerin okuma yazmaya istekli olmadıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Dijital öykü etkinlikleriyle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışma yapan Karalök (2020), öğrencilerin konuşma becerisi geliştikçe okuma motivasyonun arttığını belirtmiştir. Bu araştırmadan hareketle konuşma becerisi yükseldikçe öğrencinin okuma isteğinin artması araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Konuşma becerisi yüksek öğrenciler kolay anlayabilen, sürece daha çabuk uyum sağlayabilen, okuma yazmayı daha hızlı öğrenebilen, okumaya kolayca geçebilen öğrenciler iken konuşma becerisi düşük öğrenciler daha geç okumaya geçen, kelimeyi anlamlandıramayan, daha yavaş öğrenen, sürece uyum sağlamakta güçlük çeken öğrenciler olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Doğan (2007), Arap öğrencilerle yaptığı çalışmada Türkçe-Arapça dilleri arasındaki fonetik farklılıktan dolayı bu öğrencilerin okumada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Kutlay (2007) da çalışmasında yabancı uyruklu ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bilişsel ve dilsel becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmada da görüş bildiren öğretmenler genellikle Arap öğrencilerle çalıştıklarından diğer çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir.

Konuşma becerisi yüksek öğrenciler kendini ifade edebilen, telaffuz edebilen, yazabilen öğrencilerken konuşma becerisi düşük öğrenciler telaffuzda zorluk çeken, kendini ifade edemeyen, yazmada güçlük çeken öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2020) yaptığı çalışmada konuşma ve dinleme becerisine ilgisiz öğrencilerin kendini ifade etmekte de zorlanan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Muradoğlu (2021), Sağlam ve Doğan (2013) çalışmalarında öğrencilerin çoğunun konuşurken anlamlı cümle kuramadığı ve akıcı bir şekilde konuşamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Moralı (2018) Suriyeli öğrencilerin ünlü ve ünsüz harflerde zorlandığı bu nedenle telaffuzda ciddi problemler yaşadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Turan ve Fansa (2021) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin ü ve ö harflerinde daha çok zorlandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmaların sonuçları mevcut araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Bununla birlikte konuşma becerisi yüksek öğrenciler seri okuyabilen, başarı gösteren öğrenciler iken konuşma becerisi düşük öğrenciler yavaş okuyan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değirmenci (2014) çocukların konuşarak kendi dijital öykülerini oluşturmalarını sağlayan etkinlikler yaptırmış ve bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin okuma hatalarının azaldığını belirtmiştir. Bu çalışmanın sonucundan hareketle öğrencilerin konuşma becerisi arttıkça okuma başarısının da arttığı düşünülebilir bu da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Konuşma becerisi yüksek öğrenciler harf ses ilişkisini kavrayabilirken konuşma becerisi düşük öğrenciler kavrayamamaktadır. Konuşma becerisi yüksek öğrenciler yazılı ifadeye geçişte zorluk yaşamazken, konuşma becerisi düşük öğrenciler zorluk çekmektedir. Konuşma becerisi yüksek öğrenciler atılgan olurken konuşma becerisi düşük öğrenciler sürece uyum sağlayamamakta ve düşünce geliştirememekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kent vd. (2014) çalışmalarında okul öncesi ve birinci sınıfların kelime hazineleri ile kelime çözümleme becerisi, harf/kelime tanıma, akıcı okuma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin kelime hazinesi arttıkça harfleri tanıma ve akıcı okuma becerilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının konuşma becerisini değerlendirmek için kelime hazinesinin genişliğini baz aldığı düşünüldüğünde (Başaran ve Erdem, 2009) araştırmada elde edilen konuşma becerisi yüksek, kelime hazinesi geniş öğrencilerin harf-ses ilişkisini kurabilmeleri sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisi düşük öğrencilerle çalışırken en çok anlaşılmama ve çevirmene ihtiyaç duyma, iletişim kuramama, dil problemi yaşama, ilk okuma yazma sürecinde zorluk çekme ve özgüvensiz öğrencilerle çalışmak durumunda kalma gibi zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Büyükkiz ve Hasırcı (2013) kalıcı bir öğrenme ile kaliteli ve verimli iletişim sürecinin doğru orantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Makhlio ve Zilola (2020) dört dil becerisinden konuşma becerisinin verimli bir iletişim süreci için kazanılması gereken en temel beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Kasa

Ayten ve Hatipoğlu (2022) yaptığı araştırmada bazı öğrencilerin seslerini doğru şekilde kullanamamalarından kaynaklı söyledikleri anlaşılmamış ve tekrar etmeleri talep edilmiştir. Yıldırım (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin bazıları çok kısık sesle konuşmakta, sesini net ve açık bir şekilde aktaramadığını belirtmiştir. Kasa Ayten ve Hatipoğlu (2021) yaptıkları araştırmada öğrencilerin çekingen ve özgüvensiz olmasının konuşma becerisini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersiz olması sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerle iletişimini zorlaştırdığı bundan kaynaklı eğitim öğretim sürecinde problemler oluşturduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre yetersiz hissetme, yavaş ilerleme ve müfredatı yetiştirmekte zorluk çekme, öğrenci ile bağ kuramama, çok fazla tekrar etme ve somutlaştırma, öğretimi engelleyen öğrenci gibi problemler ile karşılaşma, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında belirtilmiştir. Thornbury (2005) ifadelerin tekrar tekrar kullanılması ile artık hiç düşünülmeden söylenebileceğini bu sayede de öğrencilerin akıcı konuşmasının sağlanabileceğini belirtmiştir. Araştırmada da öğretmenler sürekli tekrar ile öğrencilerin konuşma becerisini geliştirerek öğrencilerle iletişimini arttırmaya çalıştığı göz önünde bulundurulduğunda sürekli tekrarın ve bundan kaynaklı sınıf öğretmenlerinin yavaşlama, motivasyonlarının düşmesi aynı zamanda müfredatı yetiştirmede zorlandıkları görülmektedir.

Konuşma becerisi düşük öğrenciler sorulara yanıt verememekte, çekingen davranmakta ve derse katılım sağlamamaktadır. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) çalışmalarında konuşma becerisi düşük öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılımının düşük olduğunu, öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili etkinliklere katılırken utandıkları ve heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Hiçyılmaz Şahin (2023) çalışmasında uygulama dersleri esnasında ilk başlarda öğrencilerin söz almada ve kendini ifade etmede çekingen davrandıkları daha sonra uygulama derslerinin devamında konuşma becerisi arttıkça öğrencilerin daha rahat söz aldıklarını, etkinliklere katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada konuşma becerisi düşük öğrenciler yönergeleri anlamamakta, öğretmen öğrenciden geri dönüt alamamakta, öğrenci dersi anlayamamakta ve ödev yapmada zorluk çekmektedir yalnız bir sınıf öğretmenin görüşüne göre bazı konuşma becerisi düşük öğrenciler yönergeleri anlamakta, sorulara yanıt verebilmektedir. Özbay (2005) öğretmen ve öğrenci arasında bilgi alışverişi, açıklama yapma, anlatma, değerlendirme gibi etkinliklerin konuşma aracılığı

ile yapıldığını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisinin yetersiz olmasından kaynaklı bilgi akışı, anlama, anlatma süreçlerinde zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenler konuşma becerisi zayıf öğrencilere en çok konuşturma yöntemi uyguladıklarını daha sonra somutlaştırma/görselleştirme yaptıklarını, şiir/şarkı/tekerleme çalıştırdıklarını belirtmişlerdir. Kasa Ayten ve Hatipoğlu (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin en çok soru cevap yaparak konuşma eğitimi verdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin şarkı söyleme, tekerleme, kitap okuma, araştırma ve sunum yapmayı da sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuyla benzerlik gösteren diğer çalışmalar Uçgun (2007), Ertürk ve Üstündağ'ın (2007) çalışmalarıdır. Uçgun (2007) ile Ertürk ve Üstündağ (2007) yaptıkları araştırmalarda konuşma becerisini geliştirmek için görsellerle desteklenmiş etkinliklerin yararlı olacağını ve görsel materyallerin akıcı konuşmayı arttırdığını belirtmiştir. Dedeoğlu Orhun (2009) ve Gökkaya (2008) yaptıkları çalışmalarda tekerlemelerin kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerin konuşma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Çetinkaya ve Sönmez (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilere masal anlattırılmış ve masal anlatımının öğrencilerin konuşma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda masal anlatımının öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirilmesiyle konuşma becerisinin de arttığını ifade etmişlerdir.

Konuşma becerisi zayıf öğrenciler için akran desteği alma/çeviri yaptıрма, Türkçe öğretme, çeşitli okumalar yaptıрма, canlandırma yapma, veli ile iletişim halinde olma, dönüt verme, sınıfı düzenleme, yazma çalışmaları yapma öğretmenlerin sık kullandığı diğer yöntemlerdir. Keskin ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada sesli okumanın konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kasa Ayten ve Hatipoğlu (2021), Arıcı ve Taşkın (2019) da yaptıkları çalışmalarında okumanın konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öztürk (2017) yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve yaratıcı drama içerikli etkinliklerin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar ile araştırmanın sonucunda elde edilen konuşma becerisi zayıf öğrenciler için öğretmenlerin uyguladığı yöntemlerin benzer olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin konuşma

becerisi zayıf öğrenciler için grup çalışmaları yaptırma, dil egzersiz çalışmaları yaptırma, yarışmalara dahil etme, ödül verme, beden dili ile anlaşma, oyunlaştırma, okuduğunu anlama çalışmaları yaptırma, hikâye dinlettirme, nefes egzersizleri yaptırma gibi yöntemleri daha az kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenlerin öğrenciyi konuşturma/anlattırma yöntemini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Büyükkız ve Hasırcı (2013) ile Barın'ın (2018) araştırmalarında öğrencilere sık sık fırsat verilmesi ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla uygun ortam sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Hiçyılmaz Şahin (2023) yaptığı çalışmada dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinde öğrencilerin sunum yaparken konuşmalarında yöresel ağız kullanımını azalttığı ve konuşma prozodilerinin geliştiği sonucuna varmıştır. Çetinkaya ve Sönmez (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilere masal anlatırmanın öğrencilerin konuşma prozodilerini arttırdığını, kelime dağarcığını genişlettiğini belirtmiştir. İlk okuma yazmanın temeli olan dil becerileri ile ilgili öğrencilerin seslendirdiği, konuşma becerisini geliştiren dijital hikayeler üzerine Çiftçi (2019) ile Yamaç (2015), çalışmalar yapmış ve dijital hikayelerin okuma becerisini (Çiftçi, 2019), yazma becerisini (Yamaç, 2015) geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla öğretmenler drama/canlandırma yapma, okuma çalışmaları yapma, görselleştirme yapma, dinleme çalışmaları yapma, soru cevap yapmak, hikâye tamamlama, akrandan öğrenmeyi sağlama, materyal kullanma, masal-resimli kitap okumak gibi yöntemleri de sıkça kullanmaktadır. Ulaş (2022) yaptığı çalışmada okuma çemberi yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Altuntaş (2012), Kurudayıoğlu (2003) ve Dülger (2011) yaptıkları çalışmalarda metin tamamlamanın öğrencilerin konuşma düzeylerini artırabileceğini belirtmişlerdir. Öztürk (2017) yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Hiçyılmaz Şahin (2023) yaptığı araştırmada canlandırma, role uygun konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşmalarında bulunduğu role uygun ve vurgu, tonlamalara dikkat ederek konuştuğu belirtilmiştir. Yeğen (2014) konuşma becerisini

geliştirmek için görsellerin kullanılmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Tüm bu çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada okuma anlama çalışmaları yapma, dikte yaptırma, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlama, ödüllendirme, rekabet oluşturma, doğadan ses kaynakları kullanma, grup tartışmaları yaptırma, okuma yazma ve dil öğretimini birlikte yürütme, velilere rehberlik yapma, resim boyama/çizme/kesme çalışmaları yapma, kardeşli okuma yaptırma, her öğrenciye eşit imkan tanıma, zihin haritası yapma, uygulama kullanma yöntemleri de öğretmenlerin konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kullandıkları diğer yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2020) anadili Arapça olan Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmada bu öğrencilerin pek çok Türkçe sözcüğü bilmediği, velilerinin de Türkçe bilmemesinden kaynaklı evde Türkçe konuşulmadığı, bu durumda okulda öğrenilen Türkçenin de okul dışında kullanılmamasından dolayı unutulduğu bu nedenle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu çalışmadan hareketle sınıf öğretmenlerinin velilere rehberlik etmesi konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretimine entegre edilmesi için gerekli bir yöntem olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin en çok drama yaptırdığı, görsellerle çalışma yaptığı, hikâye tamamlama yaptırdığı, öğrencileri konuşturmaya çalıştığı ve soru-cevap yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Duran ve Öztürk (2018) dinleme becerisi üzerine yaptıkları çalışmalarında etkileşimli masal anlatımının dinleme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Dil becerilerinden önce dinleme becerisi ardından konuşma becerisi kazanıldığından (Çetinkaya ve Sönmez, 2019) hareketle etkileşimli masal anlatımı yönteminin konuşma becerisini arttırdığı söylenebilir. Çelik (2020) yaptığı araştırmada dinleme ve konuşma becerisinin gelişimi için en çok hikâye ile ilgili soru cevap etkinliği, hikâye tamamlama etkinliği yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Kardaş (2018), Aykaç ve Çetinkaya (2013) konuşma becerisinin gelişiminde drama tekniğini kullanmış ve etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Tanrikulu ve Akçıl (2021), Yeğen (2014) ile Hiçyılmaz Şahin (2023) yaptıkları araştırmalarda sessiz filmlerin, görsellerin ve dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar mevcut araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler

öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek için dinleme yaptırma, işitsel çalışmalar yapma, oyunlaştırma, resimli kitaplar okuma, kelimeleri somut nesnelere çevirme, cümle çözümleme çalışmaları yapma, dans ettirme, OKUYORUM uygulaması kullanma gibi yöntemlere de başvurmuştur.

Öğretmenler konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için en çok öğretmenin öğrenciyi konuşturmasını önermişlerdir. Uğur Göçmez ve Ünal (2022) öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilerini her fırsatta konuşturması gerektiğini ifade etmiştir. Çetinkaya ve Sönmez (2019) öğrencilere masal anlattırma yönteminin öğrencilerin kelime haznesini arttırarak konuşma becerisini geliştirmekte olduğunu belirtmişlerdir. Birinci sınıfların kelime hazinesi ve ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Yazanoğlu (2011), kelime hazinesi geniş birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma başarısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenin motivasyonunu sağlaması, akran desteği alması, okuma yaptırması, yazma çalışmaları yapması, kelimeler üzerinde çalışması, kişiye özel çalışmalar yapması ve öğrenciyi aktifleştirmesi de önerilmiştir. Konuşma ve dinleme becerisi sayesinde öğrenci, öğretmeni ve arkadaşları ile iletişim kurabilir. Öğretmenin sorumluluğu öğrencinin bu becerilerdeki eksikliklerini gözlemleyerek sürece öğrenci uygun planlamaktır (Uğur Göçmez ve Ünal, 2022). Özer (2016) yaptığı araştırmada kelime öğretimi ve bu kelimelerin akılda tutulmasında dijital hikayelerin etkisine belirlemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda dijital hikayelerin kelime öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Doğan (2009) yaptığı çalışmada öğrencinin iyi bir konuşmacı olması için bilgi, birikim ve kelime haznesini geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalar, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önerilerini desteklemektedir.

Son olarak araştırmada konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için bazı öğretmenler, ilk dönemden okuma yazma kaygısına düşmemeyi, şarkı ezberletmeyi, drama çalışmaları yaptırmayı, yaratıcı yöntemler kullanmayı, öğretmen olarak rehberlik desteği almayı, görseller ve videolar kullanmayı, okuduğunu anlamasını sağlamayı, kelime/cümle kartlarından yararlanmayı, dinleme metinleri ile çalışmayı, metin tamamlatmayı, ev ortamında desteklenmeyen çocuğa okulda ağırlık vermeyi, görsel işitsel

somut olarak yapılacak olan etkinliklere ağırlık vermeyi, somutlaştırmayı, oyunlaştırmayı, ödüllendirmeyi, veli ile iletişimi arttırmayı, interaktif oyun uygulamaları kullanmayı, doğal ses kaynaklarından yararlanmayı, resimli kartlar kullanmayı önermişlerdir. Çelik (2020) Suriyeli öğrencilerle yaptığı çalışmada bilgisayar destekli eğitim yönteminin öğrencinin ilgisini çekmesi ve görsel, işitsel öğrenmeyi sağladığı dolayısıyla dinleme ve konuşma becerisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Narin (2021), Kuru ve Güneş (2017) yaptıkları çalışmalarda dil öğretiminde farklı etkinlik ve uygulamaların kullanılmasının dil öğrenmeye olumlu etki edeceği belirtilmiştir. Narin (2021) dersin oyunlu ve eğlenceli geçmesi öğrencinin derse ilgisini arttıracaklarını belirtmiştir. İlgili öğrencinin de motivasyonunun artacağı ve daha iyi öğreneceğini belirtmiştir. Makhlio ve Zilola (2020) öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek için farklı yöntemler kullanmanın farklı özelliklere sahip öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmayı ve tüm öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeyi sağlayacağını ifade etmiştir.

6. SONUÇLAR

- Araştırma bulguları, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminin temel bir unsuru olarak öne çıktığını göstermektedir. Konuşma becerisi gelişmiş öğrencilerin ilk okuma yazma sürecine daha kolay uyum sağladıkları, harf-ses ilişkisini daha hızlı kavradıkları ve okuma-yazma becerilerini daha kısa sürede geliştirdikleri görülmüştür.
- Konuşma becerisi düşük öğrencilerin ise ilk okuma yazma sürecinde anlamlandırma, telaffuz, yazılı ifadeye geçiş ve okuduğunu anlama gibi alanlarda daha fazla güçlük yaşadıkları; bu durumun öğrenme sürecini yavaşlattığı ve bu öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yansımaları olduğu görülmüştür.
- Konuşma becerisi düzeyinin öğrencilerin derse katılımı, kendini ifade edebilmesi, yönergeleri anlayabilmesi ve sorulara yanıt verebilmesi üzerinde belirgin yansımaları olduğu görülmüştür. Konuşma becerisi düşük öğrencilerin çekingen davranma, derse katılmama ve iletişim kurmada güçlük yaşama eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin gelişmiş olmasının harf-ses ilişkisini kavrama, düşüncelerini yazılı dile aktarma ve ilk okuma yazma sürecine uyum sağlamada kolaylaştırıcı bir unsur olduğu görülmüştür.
- Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin özellikle dil farklılığı, iletişim sorunları, öğrencilerin özgüven eksikliği, öğretim sürecinin yavaş ilerlemesi ve müfredatı yetiştirme güçlüğü gibi çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin konuşma becerisi düşük öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla öğrenciyi aktif konuşturma, drama ve canlandırma etkinlikleri, görselleştirme, somutlaştırma, hikâye, şiir ve şarkılardan yararlanma, akran desteği sağlama, grup çalışmaları, oyunlaştırma ve veli iş birliği gibi çok yönlü strateji ve uygulamalar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretimine etkili biçimde entegre edilmesinde öğrenci merkezli, etkileşim temelli ve çoklu duyuya hitap eden öğretim yöntemlerinin ön plana çıktığı; öğretmenlerin özellikle drama, soru-cevap, hikâye tamamlama, dinleme ve okuma etkinliklerini yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik ders içi uygulamaların

konuşma becerisini desteklediği ve buna bağlı olarak ilk okuma yazma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda drama, görseller, resimli kitaplar, oyunlaştırma, dinleme etkinlikleri ve dijital uygulamaların öğretmenler tarafından işlevsel bulunduğu görülmüştür.

- Öğretmenler, konuşma becerisinin ilk okuma yazma öğretiminde daha etkili kullanılabilmesi için öğrencilerin aktif katılımını sağlayan uygulamalara ağırlık verilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, aile katılımının artırılması, görsel-işitsel materyallerden yararlanılması ve yaratıcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

7. ÖNERİLER

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Konuşma becerisinin ilk okuma yazma başarısı üzerindeki etkisini farklı sosyoekonomik düzeylerde ve farklı bölgesel özelliklere sahip örneklemeler üzerinde inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programları, etkinlikler veya müdahale çalışmalarının ilk okuma yazma sürecine etkisini belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Araştırma yalnızca sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda okul öncesi öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerin görüşleri de alınarak konu çok boyutlu olarak ele alınabilir.
4. Konuşma becerisi ile ilk okuma yazma süreci arasındaki ilişkinin öğrencilerin okuduğunu anlama, yazılı anlatım, kelime dağarcığı ve akademik başarı gibi farklı değişkenlerle birlikte incelendiği karma yöntemli araştırmalar yürütülebilir.
5. Dezavantajlı bölgelerde öğrenim gören, Türkçeyi ikinci dil olarak kullanan veya farklı dilsel özelliklere sahip öğrencilerin ilk okuma yazma süreçlerini destekleyen uygulamalara yönelik uzun süreli izleme ve değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. İlk okuma yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilerin konuşma becerileri belirlenmeli ve öğretim süreci öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak planlanmalıdır.
2. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek drama, hikâye anlatımı, soru-cevap, oyunlaştırma, şarkı, tekerleme ve görsel destekli etkinliklere düzenli olarak yer verilmelidir.
3. Konuşma becerisi düşük öğrencilerin derse aktif katılımını artırmak amacıyla bireyselleştirilmiş etkinlikler planlanmalı, akran desteğinden yararlanılmalı ve öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
4. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek amacıyla ailelerle düzenli iş birliği kurmalı ve ev ortamında uygulanabilecek

konuşma temelli etkinlikler konusunda velilere rehberlik etmelidir.

5. Öğretmenler, konuşma becerisini ilk okuma yazma öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınıp görsel, işitsel ve dijital materyallerden yararlanarak öğrencilerin hem sözlü dil becerilerini hem de okuma yazma gelişimlerini eş zamanlı olarak desteklemelidir.

KAYNAKLAR

- Aarnoutse, C., Bos, K., & Brand-Gruwel, S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *The Journal of Special Education*, 32(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/002246699803200206>
- Adıgüzel, H. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dilbilgisi öğretimi [Yayımlanmamış doktora tezi]*. Selçuk Üniversitesi.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37–48.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H., & Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1–8.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80–101.
- Amaç, Z. (2022). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri. İçinde etkinlikleri Ö. Altındağ Kumaş & S. özellikleri (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 153–181). Eğiten Kitap.
- Arıcı, A. (2018). *Okuma eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185–194.
- Aslan, M., & Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilk okuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 32–75.
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim I*. Kök Yayıncılık.
- Aydeniz, S., & Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200–216.
- Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671–682.
- Ayten, B. K., & Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School*, 53, 2467–2495.
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34–42.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271–284. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334982>

- Bandini, H., Bandini, C., & Neto, A. (2017). Relations between reading, vocabulary and phonological awareness in low-income children. *Paidéia*, 27(68), 314–323. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201709>
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 1903–1913.
- Baş, Ö. (2006). *Nisan*. Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması [Bildiri sunumu. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743–754.
- Batdı, V., & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. İçinde B. A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 115–146). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bekir, H., Arbaş, G., & Aydın, R. (2018). Sosyal dezavantajlı bölgedeki ortaokul öğrencilerinin anneye bağlanma ve sosyal destek algısı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79–90.
- Beyreli, L. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Brand, M., & Brand, G. (2006). *Practical fluency: Classroom perspectives, grades K-6*. Stenhouse Publishers.
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57–63.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Causton, J. (2014). *How do schools become effective and inclusive? Handbook of effective inclusive schools*. Routledge.
- Ceyhan, M. A. (2016). Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_OgretmenIhtiyaclari.pdf
- Creswell, J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M (Ç. E. Sözbilir, Ed.). Pegem Akademi.
- Creswell, J., & Clark, V. P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y (D. S. B. Demir & Ç. Ed.), Ed.). Anı Yayıncılık.
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye'deki dezavantajlı grupların ve Roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi/incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1–15.

- Çalışıcı, M., Yüksel, D., & Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 486–499. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3490>
- Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2010). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (7. baskı). Maya Akademi.
- Çelik, U. (2020). *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları [Yüksek lisans tezi]*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çelikten, O. (2022). İlk okuma yazma becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 7, 75–92.
- Çetinkaya, F., & Sönmez, M. (2019). Masal anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma prozodilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 297–308.
- Çetinkaya, F., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451–464.
- Çeviker, A., Mumcu, H., Şekeroğlu, Ö., & Bayrak, M. (2018). UNICEF'e göre Türkiye'de dezavantajlı kabul edilen grupların sportif etkinliklerle sosyal uyumun sağlanması. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 221–238.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikayelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Aksaray Üniversitesi.
- Değirmenci, H. (2014). Eğitim yazılımının birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Morpa kampüs uygulaması.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415–430.
- Demirkol, S., & Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 33–63. <https://doi.org/10.34056/aujef.1103190>
- Dethorne, L., Hart, S., Petrill, S., Deater-Deckard, K., Thompson, L., Schatschneider, C., & Davison, M. (2007). Children's history of speech-language difficulties: Genetic influences and associations with reading-related measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1280–1293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/092\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/092))
- Diktaş, A., Deniz, A., & Balcıoğlu, M. (2016). Uşak'ta yaşayan Romanların Türk eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1121–1142.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe ses bilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 233–250.

- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185–204.
- Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (ss. 151–176). Pegem Akademi Yayınları.
- Duran, E., & Öztürk, E. (2018). Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85–103.
- Duran, E., & Süner, M. (2021). İlkokul dördüncü sınıfta resimli sözlük kullanımının kelime kazanımına katkısı. *Future Visions Journal*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.29345/futvis.171>
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerilerinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ece, İ. (2012). *Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769–782.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde*. Pegem Akademi.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161–180.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27–40.
- Esmer, E. Ç., & Ateş, S. (2021). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.35233/oyea.757420>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Gerbracht, G. (1995). The effect of storytelling on the narrative writing of third-grade students. *DAI-A*, 55(12), 3741.
- Geyik, O. (2020). Türkiye’de dezavantajlı gruplara yönelik yapılan mali yardımlar üzerine bir inceleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 52–66.
- Gillon, G., McNeill, B., Denston, A., Scott, A., & Macfarlane, A. (2020). Evidence-based class literacy instruction for children with speech and language difficulties. *Topics*

- in *Language Disorders*, 40(4), 357–374. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000233>
- Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Denston, A., Wilson, L., Carson, K., & Macfarlane, A. (2019). A better start to literacy learning: Findings from a teacher-implemented intervention in children's first year at school. *Reading and Writing*, 32(8), 1989–2012. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9933-7>
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25–38.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Göçmez, A. U., & Ünal, E. (2022). Kasım). Konuşma becerisinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin literatür analizi [Bildiri sunumu. İçinde 20. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)*.
- Gökçe, A. T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137–156.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı [Yüksek lisans tezi]*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Göktekin, H. (2024). *İlkokulda yabancı dil olarak Türkçe öğretim yeterlikleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Gömleksiz, M. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69–82.
- Gönülal, H., & Aslan, M. (2023). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 390–412.
- Groups, D. (2018). European Institute for Gender Equality. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1083>
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51–63.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1–27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güngör, T. A., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48–71.
- Harris, A., & Sipay, E. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9. baskı). Longman.
- Hatipoğlu, B., & Ayten, B. K. (2022). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma hatalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 183–202. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.199>
- Hatipoğlu, Z., & Kesik, C. (2025). İlkokul düzeyinde konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 6(1), 21–35.
- Işık, M. (2012). *Kitle iletişim teorilerine giriş* (4. baskı). Eğitim Yayınevi.
- İlçin, M. (2022). *Öğretimin denetimi aracılığıyla sınıf içi kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini artırma [Yüksek lisans tezi]*. Gaziantep Üniversitesi.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. İçinde A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntem-etkinlikler içinde* (ss. 1–27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A (Ç. E. Benzer, Ed.). Pegem Akademi Yayınları.
- Kan, M., & Özgür, Ü. Y. (2023). Suriyeli ilkökuller öğrencilerinin sesletim hataları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 728–736.
- Karacaoğlu, Ö., & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45–58.
- Karadağ, M. (2000). *Sözlü anlatım bilgileri*. Ürün Yayınları.
- Karalök, F. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi [Yüksek lisans tezi]*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Siirt Üniversitesi.
- Kargın, T., & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264–1284.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174–195.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113–123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi.

- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423–457.
- Kazu, H., & Özercan, M. (2023). Hibrit eğitimle yapılan ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 33–60. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1055654>
- Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Otaiba, S. A., & Kim, Y. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 1163–1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan yöntem ve teknikler: Bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 88–105. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1265865>
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Kılıç, S. (2021). İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 544–576.
- Kim, S. (2014). The effects of using storytelling with a Charlie Chaplin silent movie clip on oral proficiency development. *STEM Journal*, 15(3), 1–20.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M., & Kök, K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 325–342.
- Kumaş, Ö. A. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. İçinde Ö. K. S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 1–22). Eğitim Kitap.
- Kuru, O., & Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkök 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33–47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 287–309.
- Kurudayıoğlu, M., & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 77–99.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1–19.
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 167–189. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791129>
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 962–979.
- Kutlay, Y. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 1–20.

- Küçükünal, I., & Öğretir, A. (2019). 78-90 ay aralığında okuma yazma güçlüğü olan çocuklarda konuşma sesleri bozukluğunun incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 770–780. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i3.5687>
- Kütükçü, D. K., Pamuk, D., & Cenikli, B. (2024). Okumaya geç geçen çocukların dil ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması: Bir karma yöntem çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 72–89. <https://doi.org/10.35233/oyea.1369087>
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23–38.
- Maden, S., Ö. Dincel & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748–769.
- Makhlio, K., & Zilola, H. (2020). Improving speaking skills with the aids of discussions and debates. *Science and Education*, 1(3), 340–343.
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- McLean, E., Snow, P., & Serry, T. (2021). Dual-qualified teachers and speech-language therapists reflect on preparation and practice in school-based language and literacy. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 249–263. <https://doi.org/10.1177/0265659021995543>
- M.E. Sallabaş. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199–2218.
- Millatina, N., Gani, S., & Samad, I. (2020). Implementing experiential learning method to enhance students' speaking skill. *English Education Journal*, 11(3), 397–408.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Etkili iletişim. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0005.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1 (C. 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302-T%5C%C3%5C%BCrk%5C%C3%5C%A7e%5C%20%5C%C3%5C%96%5C%C4%5C%9Fretim%5C%20Program%5C%C4%5C%B1%5C%202019.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4 [sınıflar]. https://mufredat.meb.gov.tr/adresinden_erisilmistir.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426–1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Mues, M., Zuk, J., Norton, E., Gabrieli, J., Hogan, T., & Gaab, N. (2023). Preliteracy skills mediate the relation between early speech sound production and subsequent

- reading outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(8), 2766–2782. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00142
- Muradoğlu, Ü. (2021). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme [Yüksek lisans tezi.
- Nalıncı, A. (2000). *Avrupa Birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ümit Yayıncılık.
- Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE)*, 4(1), 197–207.
- 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.
- O.E.C.D. (2022). *PISA 2022 Türkiye raporu*. OECD Publishing.
- Oğlakçı, M., & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 625–647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>
- Oral, B., & Tural, Ö. (2015). İlk okuma yazmada okula başlama yaşının okuma yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96–121.
- Oral, I. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf
- Orhun, B. D. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53–66.
- Öner, G. (2022). Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143–1154.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafkaz University*, 16, 177–184.
- Özcan, K., Balyer, A., & Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532–547.
- Özer, A. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 7(84), 19.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi.

- Özkan, M., Karakurt, N., & Yaşar, İ. (2022). Zengin okul çevresi, büyük öz kaynak: Okul aile birliği gelirlerinin okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 17–32.
- Özsarı, E., & Aytar, A. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların “Hayalimdeki şehir” konulu resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 90–117.
- Öztürk, K., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimiye yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342–356.
- Öztürk, Ö. (2017). İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi.
- Padillo, G., Manguilimotan, R., Capuno, R., & Espina, R. (2021). Professional development activities and teacher performance. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 497–506. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506>
- Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T., & Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2407–2443.
- Panel, N. R. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health; Human Development.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A., & Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. İçinde H. S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271–290). Pegem Akademi.
- Robinson, K. (2016). *Capabilities eroded and child care dilemmas: A phenomenological study of low-income single student mothers in higher education in the United States and Germany* [[Master’s thesis].]. Eastern Michigan University.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43–56.
- Sandberg, G., & Norling, M. (2020). Teachers’ perspectives on promoting reading and writing for pupils with various linguistic backgrounds in grade 1 of primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 300–312. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554600>
- Saydam, E. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilk okuma yazma öğretiminin metaforlar aracılığıyla değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 65–83.
- Senemoğlu, N. (1989). Okul öncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2689–2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Solak, E., & Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı 1), 308–317.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. The Atlas Alliance.
- Sumner, E., Llauradó, A., Cordiner, J., Vettori, G., & Dockrell, J. (2026). Oral language and writing skills in the first years of formal education. *Scientific Studies of Reading*, 30(2), 182–202. <https://doi.org/10.1080/10888438.2026.2614775>
- Şahin, A. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi: İlk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Şahin, A. (2020). *Konuşma eğitimi* (H. A. Şahin, Ed.; 2. baskı). Pegem Akademi.
- Şahin, P. H. (2023). Dijital hikayelere dayalı konuşma etkinliklerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, K. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine etkisi [Yüksek lisans tezi]*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile iş birliği fırsatları. *BENGİ Dünya Yörük Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82–92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Tanrikulu, L., & Akçıl, G. (2021). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sessiz filmin etkisi: Charlie Chaplin örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 377–387.
- Taşdemir, A. (2016). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Ağrı ili örneği).
- Taşer, S. (2009). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınları.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınları.
- Taşkaya, S. (2021). Konuşma öğretimi. İçinde M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (ss. 43–78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.

- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90–112.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 78–97.
- Temizyürek, F. (2004). *Ekim*. Türkçe eğitiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi [Bildiri sunumu. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 40(2), 119–147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auedfd/issue/38396/445297>
- Temizyürek, F., & Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarımı dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(1), 114–138.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Millî Eğitim*, 50(Özel Sayı 1), 11–26. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958878>
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59–67.
- Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullandıkları etkinlikler. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 92–101. <https://doi.org/10.18560/cukurova.1088>
- U.N.E.S.C.O. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- U.N.E.S.C.O. (2003). Open file on inclusive education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164>
- U.N.E.S.C.O. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- U.N.E.S.C.O. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- U.N.I.C.E.F. (2017). Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done? https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Ünal, F. T., & Değeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735–750.
- Ünal, F., & Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.

- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 59–71.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi: Modül 4*. MEB Basımevi.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Dersal Yayınları.
- Yaşar, M., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyoekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 137–145.
- Yaşar, Z. (2017). Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi [Yüksek lisans tezi.
- Yawney, J. (2008). Storytelling as a springboard for teaching information literacy [Bildiri sunumu. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS*.
- Yazanoğlu, G. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi (Şırnak ili örneği.
- Yeğen, Ö. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi.
- Yeleğen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi*. İz Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597–610. <https://doi.org/10.16916/aded.689520>
- Yılmaz, M. (2021). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe eğitimi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2020). *Türkçe eğitiminde konuşma becerisi* (A. Güven, Ed.). Pegem Akademi.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyadı : ZEYNEP HATİPOĞLU
Öğrenci No : 235239010
E-posta : 235239010@ogrenci.harran.edu.tr
Telefon : 5457709149
Doğum Yeri : şanlıurfa
ORCID : 0009-0009-4429-4980
ABD (TR) : TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ABD (EN) : DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION
:

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Raporu



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 13.11.2025
Saat : 09.30
Sayı : 2025/357
Konu : Zeynep HATİPOĞLU

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Öğrencisi Zeynep HATİPOĞLU'nun yürütücüsü ve Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cengiz KESİK'in danışmanı olduğu "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Dezavantajlı Bölgelerde Konuşma Becerisinin İlk Okuma Yazma Öğretimine Katkısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme" başlıklı çalışma oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 13.11.2025 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Emine YONEY
Başkan

e-imzalıdır
Doç. Dr. Hatice ŞAHİN
Başkan Yardımcısı

(İzinli)
Doç. Dr. Abdulkadir GÜMÜŞÇÜ

(Katılmadı)
Doç. Dr. Dursun BARUT

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ömer SABUNCU

(İzinli)
Doç. Dr. Derya EVRAN

e-imzalıdır
Doç. Dr. Yasin TAŞ

e-imzalıdır
Raporör
Doç. Dr. Hatice ŞAHİN

Ek 2. Görüşme Formu

Kişisel Bilgi Formu	
Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
Eğitim durumunuz (<i>Lisans, Yüksek Lisans, Doktora</i>)	
Mesleki Kıdeminiz?	
Kaç yıl dezavantajlı bölgede (<i>Türkçenin ikinci dil olarak konuşulduğu, sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu vb.</i>) çalıştınız?	
Meslek hayatınızda kaç kez 1. Sınıf okuttunuz?	
Şu an kaçınıcı sınıf okutmaktasınız?	

Alt Araştırma Problemleri	Görüşme Soruları
Giriş Soruları	1. Görev yaptığınız okulun bulunduğu bölge hakkında (örneğin dil çeşitliliği, şive, sosyoekonomik düzey vs.) kısaca bilgi verebilir misiniz?
	2. Görev yaptığınız okulun öğrenci profili hakkında (örneğin dil çeşitliliği, şive, anne baba eğitim düzeyi vs.) kısaca bilgi verebilir misiniz?
	3. Sınıfınızda Türkçeyi ikinci dil olarak konuşan öğrenci sayınız yaklaşık olarak nedir?
	4. Sınıfınızda konuşma becerisi zayıf olan öğrenci sayısı yaklaşık olarak nedir?
1.Öğrencilerin konuşma becerisi düzeyi ilk okuma yazma öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?	5. Öğrencilerinizin konuşma becerisi düzeylerinin ilkokuma-yazma öğrenme sürecini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
	6. Konuşma becerisi yüksek öğrencilerle zayıf öğrenciler arasında ilk okuma yazma kazanımı açısından gözlemlediğiniz farklar var mıdır varsa örnek vererek açıklayabilir misiniz?
	7. Öğrencinin kendini sözlü olarak ifade edebilmesi, harf-ses ilişkisini kavrama ya da yazılı ifadeye geçiş sürecinde nasıl bir rol oynamaktadır?
2.Öğrencilerdeki konuşma becerisi	8. Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışırken en çok hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz?

Ek 3. Görüşme Formu

eksikliğine bağlı olarak öğretmenlerin karşılaştıkları temel güçlükler nelerdir?	9. Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerin derse katılımı, yönergeleri anlama ya da sorulara yanıt verme gibi durumlarda yaşadığı zorluklara dair ne tür gözlemleriniz oluyor?
	10. Konuşma becerisi zayıf olan öğrencilerle çalışırken karşılaştığınız zorluklarla başa çıkmak için kendi geliştirdiğiniz stratejiler var mı? Kendi geliştirdiğiniz yöntem ve stratejiler dışında kullanmış olduğunuz etkili yol ve yöntemler var mı?
3.Konuşma becerisinin öğretim süreciyle bütünleştirilmesi için hangi yöntem, teknik ve etkinlikler kullanılmalıdır?	11. Konuşma becerisini ilkokuma-yazma öğretimine entegre etmek amacıyla kullandığınız yöntem, teknik veya etkinlikler nelerdir?
	12. Konuşma becerisiyle ilkokuma yazma öğretimi arasındaki bağı güçlendirmek için önerdiğiniz size özgü bir yaklaşım ya da örnek uygulama var mı?
	13. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek amacıyla hangi tür ders içi uygulamalardan (hikâye tamamlama, drama, görsel anlatım vb.) faydalanıyorsunuz?
	14. Konuşma becerisinin ilkokuma-yazma öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik önerileriniz nelerdir?