



## Ses Temelli İlk Okuma Yazma Eğitiminde <ğ> nin Öğretimiyle İlgili Yaşanan Sorunlar \*

Mehmet Ali Bahar <sup>1</sup>

### Öz

Türk abecesinde bulunan <ğ>, ses değeri taşımayan ancak söyleyişte önemli işlevler üstlenen ayırıcı nitelikli bir harftir. Fakat geleneksel olarak Millî Eğitim Bakanlığınca bu harfin bir ünsüz sese karşılık geldiği kabul edilmektedir. İlk okuma yazma öğretimi, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin izlenceleri, uygulamaları ve sınavları bu kabule göre biçimlendirilmektedir. Bu durum, uygulama bakımından alan yazında otuz yıldır dile getirilen ve özellikle 2006 yılında ses temelli ilk okuma yazma öğretimi yöntemine geçilmesiyle derinleşen birçok sorun yaşanmasına yol açmaktadır. Bu araştırmada katılımcıların ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili bilgi birikimlerini ve deneyimlerini, temel sesbilim ve yazıbilim yeterliliklerini betimlemek; <ğ> nin öğretiminde yaşadıkları sorunları geniş bir düzlemde bütüncül bir biçimde irdelemek ve uygulamaya yönelik birtakım öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda olgubilimsel araştırma yöntemi çerçevesinde Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan dört ayrı ilkokulda görev yapan otuz dokuz sınıf öğretmeniyle görüşülmüş; onlardan ilk okuma ve yazma öğretimi, sesbilim, yazıbilim ve <ğ> nin öğretimiyle ilgili çeşitli sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Toplanan verilerin içerik çözümlemesi sonucunda katılımcıların sesbilim ve yazıbilimin temel kavramları ile <ğ> nin ses değeri hakkında bir dizi yanlış bilgi ve kavram yanılgısına sahip olduğu; buna koşut olarak <ğ> nin öğretiminde çoğunlukla güçlük çektikleri, sesbilimsel ve yazıbilimsel açıdan geçerlilik taşımayan birtakım etkinliklerle bu güçlükleri aşmaya çalıştıkları saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların konuyla ilgili dile getirdiği önerileri değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, öğretmenlerin <ğ> nin öğretimiyle ilgili deneyimlerini bağımsız bir konu olarak ele almasıyla öne çıkmakta ve ses temelli ilk okuma yazma öğretiminde sesbilimsel bulgulardan yararlanılması gerekliliğinin altını çizmektedir.

### Anahtar Kelimeler

İlk okuma ve yazma öğretimi  
Ses temelli cümle yöntemi  
Abece saydamlığı  
<ğ>  
Ses farkındalığı  
Yazı farkındalığı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.11.2019  
Kabul Tarihi: 16.11.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 15.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9222

\* Bu makale 12. Uluslararası Türkçe Eğitimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [mehmetalibahar@outlook.com](mailto:mehmetalibahar@outlook.com)

## Giriş

İlk okuma ve yazma öğretimi (İÖYÖ), anadili eğitiminin izleneye dayalı ilk adımıdır. Bu adım ses veya ses bileşenine ait imlerin nasıl okunup yazılacağına öğretilmesiyle başlar, çağdaş uygarlığın beklentilerine koşut biçimde her geçen gün çeşitlenen okuryazarlık becerilerinin temellerinin atıldığı etkinliklerle devam eder. Bu sürecin başarıya ulaşmasını belirleyen etkenlerin başında öğretmen yetkinliği geldiği için (Cemiloğlu, 2005; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016) özellikle göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri İÖYÖ'yü nasıl gerçekleştirecekleri konusunda kaygılanmaktadır (Okur, 2013).

Öğretmen yetkinliği çoğunlukla İÖYÖ yöntemlerine dair bilgilerle ilişkilendirilmektedir (Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Aydın ve Kartal, 2017). Bu yöntemler sınıf öğretmenliği lisans programlarında gösterilen “*abece yöntemi, ses yöntemi, seslem yöntemi, sözcük yöntemi, tümce yöntemi, karma yöntem*” ve “*öykü yöntemi*” vd.’den oluşmaktadır (Akyol, 2018; Baştuğ ve Demirtaş, 2018; Calp, 2010; Çelenk, 2003; Demir, 2015; Göçer, 2016; Güler yüz, 2004; Öz ve Çelik, 2015; Şahbaz, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12/07/2004 tarih 115 sayılı kararıyla değiştirilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren İÖYÖ’de “*ses temelli cümle yöntemi (STCY)*”nin kullanılması zorunlu hâle getirilmiştir<sup>1</sup>. 2018-2019 yılında yapılan güncellemeyle STCY, “*ses esaslı ilk okuma yazma öğretim yöntemi*” olarak yeniden adlandırılmış; harf öbeklendirmesinin güncellenmesi ve bitişik, eğik el yazısı yerine dik temel harflerle başlanması dışında bir değişiklik yapılmamıştır.

STCY’nin kullanıldığı İÖYÖ, kuramsal olarak Frith (1985), Ehri (1995, 1998, 1999, 2002, 2005, 2014), Perfetti ve Stafura (2014) tarafından büyük ölçüde benzer sıralamayla ortaya konulan “*imleksel (logographic)*”, “*abecesel (phabetic)*” ve “*yazımsal (ortographic)*” okuma aşmalarına koşut bir akışla ilk okuma yazmaya hazırlık (dinleme eğitimi çalışmaları; parmak, el ve kol kasları geliştirme çalışmaları, boyama ve çizgi çalışmaları), ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme (sesi duyumsama, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden seslemler, seslemlerden sözcükler, sözcüklerden tümceler oluşturma, metin okuma), bağımsız okuma ve yazma aşamalarıyla gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019).

STCY’nin İÖYÖ’ye etkisiyle ilgili ülkemizde çok sayıda araştırma yapılmıştır (örn.: Acat ve Özsoy, 2006; Aktürk ve Mentiş Taş, 2011; Arslantaş ve Cinoğlu, 2010; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Bay, 2010; Bayat, 2014; Baydık ve Kudret, 2012; Bektaş, 2007; Binbaşıoğlu, 2007; Durukan ve Alver, 2008; Engin, 2006; Gülbaş, 2008; Gün, 2006; İflazoğlu Saban ve Yiğit, 2011; Kanmaz, 2007; Karadağ ve Gültekin, 2007; Kayıkçı, 2008; Korkmaz, 2006; Polat, 2017; Samancı, 2007; Sarı, 2008; Tok, Tok ve Mazı, 2008; Tosunoğlu, 2006; Turan ve Akpınar, 2008; Vatanserver, 2008; Yılmaz ve Ağırtaş, 2009). Bu araştırmalarda STCY ile İÖYÖ alan öğrencilerin okuma hızlarının beklenen düzeyin altında kaldığı görülmüştür. Ancak karşılaştırmalı çalışmalarda (Ateş ve Yıldız, 2011; Güzel Özmen ve Doğan, 2011; Şahin, 2010) değişik yöntemlerle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma hızları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öte yandan kimi araştırmalarda öğretmenlerin Türkçenin seslem özelliklerine uygun olmayan yanlış etkinlikleri “*doğru*” kabul ettikleri (Aydın ve Kartal, 2017) ve bazı harfleri seslendirmede güçlük çektikleri, öğrencilerin bazı harfleri birbirine karıştırdıkları belirtilmektedir (Acat ve Özsoy, 2006; Turan ve Akpınar, 2008). Bütün bunlar, İÖYÖ’de başarının yalnızca uygulanan yöntemle sınırlandırılmayacağını ortaya koymaktadır.

Her öğretim sürecinde olduğu gibi İÖYÖ’de de yöntem seçiminde rol oynayan başat unsurlar içerik ve amaçtır. İÖYÖ’nün içeriği ses-harf ilişkisi, amacı ise bu ilişkinin doğru kurulması, ses-yazı farkındalığının kazandırılmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için İÖYÖ’nün özünde sesbilim ve yazıbilim araştırmalarından hareketle örüntülenen, ses ve yazı farkındalığıyla ilişkili becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinliklerin bulunması beklenir. Bu öz, hangi İÖYÖ yöntemi kullanılrsa

<sup>1</sup> İzleneye 2018-2019 yılında yapılan güncelleme ile “*ses temelli cümle yöntemi*”, “*ses esaslı ilk okuma yazma öğretim yöntemi*” olarak anılmıştır. Alanyazında ve eğitimciler arasında daha yaygın bir biçimde kullanıldığı için bu araştırmada “*ses temelli cümle yöntemi*” adlandırması tercih edilmiştir.

kullanılın korunmalıdır. Ses-harf eşleştirmeleri, seslem ve sözcük okuma çalışmaları gibi işlemler, bu öze dayandırılmalıdır. Bu özün kavranması ve gereklerinin yerine getirilmesi sınıf öğretmenlerinin meslekî yeterliklerinden biri olarak ele alınmalıdır. Ne var ki tarafımızca yapılan kapsamlı alan yazın incelenmesinde, İÖYÖ ile ilgili araştırmalarda, İÖYÖ'nün özü üzerinde yeterince durulmadığı; ses-harf terimleri, Türkçede ses-harf ilişkisi ve seslem özelliklerinin, ses ve yazı farkındalığıyla ilişkili becerilerin gerektiği kadar işlenmediği görülmüştür. Benzer biçimde 2018'de Yükseköğretim Kurulu tarafından güncellenen *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*'nda bu konuların ayrıntılı olarak ele alınabileceği bir derse yer verilmemiştir. Bu nedenle ses-yazı farkındalığı ile ses-harf ilişkisini betimleyen abece saydamlığı kavramıyla ilgili birtakım bilgilere kısaca değinmekte yarar vardır.

### **Ses-Yazı Farkındalığı ve Abece Saydamlığı**

Dillerin anlam ayırıcı en küçük ögesi ses birimlerdir (Ergenç, 1989; Vardar, 1998). Türkçedeki ünlülerin tamamı ağız ünlüsüdür ve bunların başka seslerle oluşturdukları ses çevreleriyle on altı değişkesi vardır. Ünsüzlerin değişke sayısı ise yirmi yedidir. Bu durumda <y> yarı ünlüsünün<sup>2</sup> değişkeleri dışında kırk bir ses değişkesinden söz edilebilir (bk. Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017).<sup>3</sup>

Ses farkındalığı, bir dildeki seslerin işitilmesi ve aralarında ayırım yapılabilmesine; seslerle ilgili bilinç gelişmesine dayanır ve okumanın kritik bileşenlerinden biridir (Holland, McInstosh ve Huffman, 2004). Bu beceri, sözcüklerin içindeki ses birimlerini doğru olarak belirleme; sözcükleri seslerine ayırma ve bu sesleri harmanlayarak anlamlı başka sözcükler üretebilmeyi içermektedir (Anthony ve Francis, 2005; Yeong ve Rickard Liow, 2012). Ses farkındalığı çocuklarda örneğin "kal" sözcüğünü "k", "α" ve "l"; "kat" sözcüğünün ise "k", "α", "t" ses birimlerinden oluştuğunun duyumsanmasıyla başlar. Türkçede söyleyiş ve öğrenilme kolaylığı oluşturan (Güneş, 2011) ses uyumlarının sezilmesi, hangi koşullarla ve nasıl gerçekleştirildiğine dair bilinç oluşması, uygulanması da ses farkındalığının birer sonucudur.

İyi okuyucular, okuma sırasında hızlı bir biçimde sözcükleri tanıyıp, bunları seslemleri ve ses birimlerine kolaylıkla ayırabilmekteyken (Jimenez Gonzalez ve Ortiz Gonzalez, 1994; Yücesan Durgunoğlu ve Öney, 2002) ses farkındalığının gelişmediği veya çok zayıf olduğu özel öğrenme güçlüğüyle ilişkili durumlarda (Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004) öğrenciler, sesleri tanımada zorlanmakta, sözcükleri seslerine ayıramamakta, doğru sesleme yapamamakta ve bütün bunlar sonucunda da okumayı becerememektedir (Weinrich ve Fay, 2007). Ancak doğru okuma için yalnızca ses farkındalığının gelişmesi yeterli değildir. Yazı farkındalığı da İÖYÖ bakımından ses farkındalığı kadar belirleyicidir (De la Calle, Guzman Simon ve Garcia Jimenez, 2018; Earle ve Sayeski, 2017; Ehri, 2005; Rakhlin, Mourgues, Cardoso Martins, Kornev ve Grigorenko, 2019; Schaars, Segers ve Verhoeven, 2017).

Yazı farkındalığı, yazıdaki görsel imlerin tanınması; ses farkındalığının somutlaşmasıyla gözlenen ve onu geliştiren, ses ve harf ilişkisinin kurulmasını sağlayan bir yetenektir. Başka bir deyişle harf ile ses veya sesler arasındaki etkileşimin betimlenmesidir (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008).

Harf ve ses çoğu zaman birbiriyle eşdeğer kullanıldıkları görülen iki ayrı terim olsa da ses, akciğerlerden gelen havanın titreşmesi sonucu oluşan ve duyma organlarınca algılanan fiziksel bir olgu iken harf, seslerin işaretleri (Hatipoğlu, 2006), sözcüklerin görselleşmesini sağlayan imlerdir.

Gerçekte dil olgusu yazıdan bağımsız, seslerden oluşan bir düzleme bağlanır; yazı dili ise zamanla kendi yarattığı gerçeklik içinde genellikle dili durağanlaştırır, ekinsel ve yazınsal değerlerin başlıca aktarıcısı olarak kurumlaşır ve konuşma dilinden kopar (Ergenç, 2002). Ölçünlü dil de dâhil olmak üzere, konuşma dili evrilirken, yazı sabit kalır ve iki dizge arasında başta görülen koşutluk, ilerleyen dönemlerde ortadan kalkar (Aydın, 2012; Vardar, 2001). Yazı farkındalığıyla sözlü dil ile yazı

<sup>2</sup> Sesbilimle ilgili araştırmalarda <y> nin taşıdığı niteliklerle yarı ünlü olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu araştırmada <y>, ünsüzlük özellikleri öncelikle ünsüzler ulamında ele alınmıştır.

<sup>3</sup> Türkçedeki sesler Uluslararası Sesbilimsel Abece'ye (IPA/USA) göre Ek 1'deki gösterilebilir.

dili arasında oluşan ayırımın da bilincine varılır. Bu noktada sesbilim ve yazıbilim arakesitinde bulunan “*abece saydamlığı*” kavramı gündeme gelir.

Abece saydamlığı, temel olarak abecedeki harflerin bir dildeki konuşma sesleriyle örtüşme oranını; sözlü dil ile yazı dili arasındaki uyumu ifade eder. Bu kavramı Lallier, Valdois, Lassus Sangosse, Prado ve Kandel (2014), sesbirim ve yazıbirim arasındaki düzenlilik derecesi olarak açıklar. Abecedeki harflerin birer ses karşılığı olduğu durumlarda bu, %100 olacaktır. Ancak konuşma ile yazı dili arasında gözlenen ayırım, söyleyişle yazılışın birebir örtüşmesinin önüne geçmektedir. Öğretim kolaylığı ve işleklik sağlamak amacıyla kimi ses değişimleri veya sesler abecede bir tek harfle gösterilebilir. Bu nedenle en sesçil (her ses için bir harf, her harf için bir ses oluşturulması hedeflenen) abecelerde dahi “ses” ve “harf” her koşulda birbirinden ayrı düşünülmemelidir.

Abece saydamlığı, yazı farkındalığının gelişmesinde pay sahibidir (Perfetti ve Dunlap, 2008; Simon, Bernard, Lalonde ve Rebai, 2006). Yüksek abece saydamlığı, ses farkındalığının göreceli olarak kolay gelişmesini sağlarken (Yeong ve Rickard Liow, 2012), yazı farkındalığını gölgeleyen istisnaları doğrudan azaltarak akıcı okumaya elverişli bir görsel dizge sunar. Sözgelimi Fince, İspanyolca gibi dillerin abece saydamlığı Fransızca ve İngilizceye göre daha yüksektir ve böylesi dillerde sözcükleri tanıma işlemi hızlı gerçekleştiği için okumaya daha erken başlanmaktadır (Güneş, 2011, 2013; Rakhlin vd., 2019; Seymour, Aro ve Erskine, 2003). Ancak abece saydamlığının düşük olduğu, “*derin abece*”ye sahip (Aydın, 2012), İngilizce gibi “*opak dil*”lerde (Galuschka, Ise, Krick ve Schulte-Körne, 2014; Richardson ve Lyytinen 2014) öğrencilerin aynı sözcük ailesinden sözcükleri ilişkilendirmeleri güçleşir, okuma performansları olumsuz etkilenir (Garcia Torres ve Alonso Marks, 2015).

Atatürk önderliğinde 1 Kasım 1928’de Latin esaslı Yeni Türk abecesinin benimsenmesiyle Tanzimat’tan beri süregelen abeceyle ilgili tartışmalar sonlanmış, Türkçenin abece saydamlığı açısından önemli üstünlükler kazanılmıştır. Yeni Türk abecesi İstanbul ağzını esas alan “*sesçil*” bir abecedir (Alpay, 2018; Karaağaç, 2013; Hatipoğlu, 2006). Abece devriminin yapıldığı tarihten günümüze kadar sözcüklerin sesletiminde ciddi farklılıklar yaşanmasını doğuracak bir süre geçmediği için sözcüklerin yazılışıyla söylenişi yüksek oranda benzerdir. Türkçede ses harf ilişkisi büyük ölçüde dizgeli, düzenli ve tahmin edilebilirdir; abece ilkeleri açıktır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Raman ve Weekes, 2005). Aydın (2012)’ın 10.525 sözcük üzerinde yaptığı bir araştırmada Yeni Türk abecesinin saydamlığı %95.33 olarak hesaplanmıştır. Bunun Türkçe İOYÖ’yü kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Öyle ki Öney ve Goldman (1984) tarafından yapılan bir araştırmada üç ile dokuz harften oluşan yazıları Türk öğrencilerin Amerikan öğrencilerden daha hızlı ve doğru okudukları gözlenmiştir. Bununla birlikte Türkçede bütün abecelerde gözlenebilecek çeşitli istisnalar yok değildir (Huber, 2013). Bunlar <ğ> harfi ile kimi parçalarüstü sesbirimler ve ödünçleme sözcüklere ilişkin bazı görünümünden (Aydın, 2012); en az çaba yasası, boğumlama ve bürün gibi hususlardan kaynaklanmaktadır (Fidan, 2011). Dolayısıyla Türk abecesinin yüksek saydamlıkta olması; Türkçenin tamamen yazıldığı gibi okunduğu, okunduğu gibi yazıldığı biçiminde yorumlanmamalıdır. Okunduğu gibi yazılma, yazıldığı gibi okunma, tarihi geçmişe sahip doğal hiçbir dil için geçerli olamaz (Ergenç, 1991, 2002; Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017). Çünkü abece yapımıyla bir dilin ses dizgesinin betimlenmesi bambaşka işlerdir (Demircan, 2013) ve bu nedenle Abece Devrimi’ne kadar etkin bir biçimde çalışan Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesindeki Alfabe Komisyonu’na gönderilen uluslararası sesbilimsel abece önerisi üyeler tarafından reddedilmiştir (Gülmez, 2006).

#### <ğ> nin Ses-Yazı Değeri

<ğ>, abece devrimi sürecinde Yeni Türk Abecesi’nin Türkçenin ses dizgesiyle uyumlu olması için Latin abecesine eklenen ve yazı biliminde “ayırıcı işaret (diyakritik, *İng.diacritic*) adlandırılan (Ülkütaşır, 2009) <ç>, <İ>, <ı>, <ş>, <ö> ve <ü> gibi bağımsız yazıma sahip sekiz işaretten biridir (Naplava, Straka, Stranak ve Hajic, 2018). Bu yönüyle <ğ>; <a>, <ı> ve <u> harflerinin değişikli okunması (“â”, “î” ve “û”) gerektiğini gösteren, onların ses değerlerini değiştirici niteliğinin (Eker, 2008) yanı sıra parçalarüstü sesbirimlerin süre biriminde eşyazımlılığın (*İng.homography*) önüne geçmek için kullanılan (Aydın, 2012), “*düzeltilme işareti* (Türk Dil Kurumu, 2019a; *İng. circumflex mark*)”nden de ayrılır.

Osmanlı abecesinin kullanıldığı dönemde Arapça ve Farsça yazım kurallarına bağlı kalınarak öndil ünlülerinden sonra “*eğer/اگر*” sözcüğündeki gibi “-*sağır-kef* (گ)” ile; arkadil ünlüleri sonrasında ise “*ağyar/اغيار*” sözcüğünde olduğu gibi “*gayın* (غ)” ile karşılanan işlevler birleştirilerek Yeni Türk abecesinde <ğ> ile yerine getirilmiştir (bk. Devellioğlu, 1970; Şemsettin Sami, 2015). Ancak Güzel (2017)’in aktardığı bilgilere göre <ğ>, ses karşılığı olan bir harf olarak değil, birtakım önemli işlevler üstlenen bir işaret olarak tasarlanmıştır. Fakat Huber (2013)’e göre Türk abecesinde “*uzatma işareti olarak kullanılan*” <ğ> nin kullanımında tutarlılık sağlanamamıştır. Sözelimi “*fare* (fa:re)” ve “*tane* (ta:ne)” sözcüklerindeki “a” harfi uzatılarak okunduğu hâlde “*fağre*”, “*tağne*” biçiminde yazılmamaktadır.

Alfabe Komisyonu’nun buluşu olan <ğ> (Gülmez, 2006), Türkçede sesletimi en çok tartışılan harftir (Uzunca, 2018). Bu harfin herhangi bir ses karşılığı olup olmadığı, varsa bunun ne olduğu konusu sesbilgisi ve sesbilim araştırmacılarının sürekli gündeminde olan, uzlaşıya varılamayan bir konudur (Ünal Logacev, Fuchs ve Zygis, 2014).

Türk abecesinde her sesin bir harfle gösterildiğini savunan uzmanlar, dolaylı olarak <ğ> nin de bir sesi simgelediğini kabul etmektedir. Öyle ki Ergin (1993), <ğ> bağımsız bir ünsüz sesin harfidir. Banguoğlu (2007)’na göre katı, sızmalı ünsüzler arasında yer alan <ğ>, iki değişkesi olan bir sese karşılık gelmektedir. Bunlardan ilki kalın seslerden sonra artdamakta oluşurken, ikincisi ince seslerden sonra öndamakta üretilmektedir. Bununla birlikte Banguoğlu (2007), <ğ> nin çok yerde ses değerinin eridiğini, yalnız kendisinden önceki ünlüyü uzatmaya yaradığının da altını çizmektedir.

Aksan (2007)’a göre <ğ> nin ses karşılığı olmadığı savı ancak bu harfin geçtiği bütün sözcükler, sesbilim laboratuvarlarında incelenerek kesinleşebilir. Aksi takdirde bu harf, bir ötümsüz ve art damak ünsüzüdür. Bu ses, ön dilin alt dişlere dayanması ve arka dilin sert damağın arkasına doğru yükselmesiyle oluşur. Demircan (2013)’a göre <ğ> yumuşak damak kayıcı ünsüzlerinden bir ses karşılamaktadır ancak, bu sesbilim araştırmalarıyla doğrulanmaya muhtaçtır. Çünkü <ğ> “*iki yüzlü*” bir harftir; seslem sonunda ünlü iken seslem başında ünsüz özellikler sergiler, ünsüz olduğundaysa yarı ünlü gibi davranır. Özetle <ğ>, “*fiziksel olarak bir ünlü*” ama “*işlevsel olarak bir ünsüz*”dür (Demircan, 2013). Ayrıca <k> ile biten Türkçe sözcükler ünlü ek aldığı anda <ğ> ye dönüşmektedir. Seslem sonunda bu harf, kendisinden önceki ünlüyü uzatmaktadır, ünsüze eklenmemektedir (Demircan, 2013). Kimi araştırmacılara göre <ğ> nin, “*ağa*”, “*boğa*” gibi sözcüklerde ise iki ünlü yan yana gelemediği için bunları birbirine yaklaştıran bir işlevi vardır (Demirci, 2015). Kılıç ve Erdem (2013)’in çalışmalarında ise <ğ> nin ünlü ortamından çokça etkilenen bir daralma ünsüzü olduğu savunulmuştur.

<ğ> ye konuşma eğitimi çalışmalarında bir “*sorunsal*” olarak yaklaşılmaktadır. Özdemir (2010), <ğ> nin abecede yer almasına karşın bir sesi karşılamadığını ifade etmektedir. Kabak (2007), ölçünlü dilde ünlü uzamasına yol açan <ğ> nin özellikle Anadolu ağızlarında görülen sızıcı artdamaksıl ‘y’ı simgelediğini, ancak bu sese ölçünlü dilde rastlanılmadığını belirtmektedir. Taşer (2009) ise bu harfe “*yılan g*” adını vermekte, bu harfin yazıda yer almasına karşın çağdaş ölçünlü Türkçede ses karşılığının bulunmadığını vurgulamaktadır. İşcan (2005) ve Er (2010)’in verdiği bilgilere göre <ğ> kendi varlığını önündeki ünlüyü uzatarak ortaya çıkarır. İki ünlü arasında bulunduğu ikili ünlü oluşturur, konuşma dilinde bazen <y> ve <v> harflerinin ses karşılığına döner. Bununla birlikte <ğ> nin yuvarlak ünlüler arasında kaldığı “*döğüş-dövüş*”, “*koğmak-kovmak*”, “*öğünmek-övünmek*”, “*oğmak-ovmak*”, “*göğde-gövde*”, “*öğünç-övünç*” gibi bazı sözcüklerde <v> harfiyle yer değiştirdiği de bilinmektedir (Özdemir, 2017; Şenbay, 2010).

Laboratuvar incelemelerine dayalı sesbilim araştırmalarında ise <ğ> nin herhangi bir ses değeri olmadığı ortaya konulmuştur. Ergenç (1982), bu harfin ses olarak gerçekleşmediğini kanıtlamıştır. Bu harf, Almancada yazılı anlatımda iç ve son seste bulunan <h> gibi sesletilmeyen, ancak taşıdığı önemli işlevler nedeniyle Türk abecesinde bulunması gerekli bir dil ögesidir (Ergenç, 1984; Kornfilt, 1997). Fransız abecesinde iki ünlü arasındaki <r> için de benzer bir durum vardır (bk. Berube, May Bernhardt ve Stemberger, 2015). Dünya dillerinden buna benzer birçok örnek verilebilir.

<ğ> yi Ergenç (1989, 2002, 2010), ünlü uzaması ve ünlü kaymasına neden olan bir olgu olarak ele almaktadır. Selen (1979) ve Özsoy (2004)'un bu harfle ilgili verdiği bilgiler de bu görüşü desteklemektedir. Coşkun (2000) tarafından yapılan araştırmada da <ğ> nin Türkiye Türkçesinde bir sesi karşılamadığı görülmüştür. Yılmaz Davutoğlu (2011) da benzer bulgulara ulaşmıştır. Bu harfin sözcükte hangi konumda ve hangi seslerle birlikte bulunduğu derlem ve ölçüm tabanlı bir incelemeyle Ünal Logacev ve diğerleri (2014) tarafından araştırılmış; yaşa, cinsiyete göre bu harfin sesletimine bakılmış ve herhangi ses değeri taşımadığını doğrulanmıştır. Ayrıca Ünal Logacev, Zygis ve Fuchs (2019) tarafından yapılan araştırmada ölçünlü dil konuşurlarının <ğ> yi bir damaksıl ses olarak çıkardıkları varsayımının geçersiz olduğu saptanmış, bu harfin yalnızca çeşitli bağlamlarda ünlü uzatımına yol açtığı belirlenmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında sesbilim bakımından <ğ> nin “bukelemun” gibi çeşitli işlevsel görünümlere bürünebilen (Ünal Logacev vd., 2014), ünlü uzamasına yol açan ama herhangi bir sesi karşılamayan bir harf olduğu söylenebilir. Ergenç (2002)'e göre dilde pek çok işlev üstlenmesi, <ğ> yi ses dizgesinin önemli bir ögesi konumuna getirmektedir. Türkçede <ğ> ile birlikte iç veya son seste bulunan bütün kısa ünlüler bu harfin ses olarak gerçekleşmemesi sonucunda uzamaktadır. Bu durumda <ğ>, kısaca şu değişimleri beraberinde getirir (Ergenç ve Bekâr Uzun, 2017, s. 251-254):

- Bu harfin önünde ve ardında aynı ünlü varsa bunlar birine ulanarak uzun bir ünlü ortaya çıkarır (“uğur/u:ɣ”, “ağaç/ɑ:ɟ”),*
- Sözcük içinde kendinden önce tek bir ünlü olmasına karşın ardında herhangi bir ses bulunmuyorsa önündeki ünlüyü uzatır (“dağ/dɑ:”, “sığ/si:”),*
- İç seste kendinden önce bir ünlü, ardında ünsüz olduğunda ilk ünlüyü biraz daha uzun sesletir (“uğraş/u'ɾɑʃ”, “düğme/dy·me”),*
- Ön dil ünlüleri arasında yer aldığı veya ünlü ile ünsüz sesler arasında kaldığında eğer düz ön dil ünlüsüyle birlikteyse /y/ yarı ünlüsüne dönüşür (“eğitim/ ejItIm”, “eğik/ ejIc”; “eğlence/ejIendʒe),*
- Önünde ve ardında farklı nitelikte ünlüler bulunan kimi sözcüklerde ünlü kaymasına yol açar (“doğa/do'ɑ”, “öge/ ø'ε”)*
- /y/ yarı ünlüsüyle başlayan ve iç seste kendi önünde ve ardında /ı/ ortadil ünlüsünün bulunduğu “yığıl: jı·oUɟ” ve “yığılmak/ jı·oUɟmak” sözcüklerinde aynı ses çevresinde bulunduğu ünsüzlerle etkileşime girerek üçlü ünlü kayması oluşturur.*

### **<ğ> nin Öğretimi**

Günümüze değin bütün Türkçe dersi izlencelerinde bu harfin yukarıda kısaca açıklanan sesbilimsel özellikleri göz ardı edilmiştir. Güncellenen birinci sınıf Türkçe dersi izlencesine göre <ğ> en son öbekte; <h>, <v> den sonra, <f> ve <j> den önce öğretilen, ünsüzler arasında sayılan, İOYÖ sürecindeki öğrencilerin en zor tanıdıkları harftir (İflazoğlu Saban ve Yiğit, 2011). Yalnızca İOYÖ'de değil, Türkçe eğitiminin her bağlam ve aşamasında bu harfin öğretimiyle ilgili çeşitli sorunlarla yüzleşilmektedir. Öyle ki Kavcar (2005), Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerini bitiren öğrencilerin dahi yazılarında bu harfin yazımında yanlışlar yaptığına değinmektedir.

İmer (1990) tarafından yapılan bir araştırmada söyleyişte ses karşılığı olmayan <ğ> ye, öğrencilerin yazılışta da yer vermedikleri belirlenmiştir. Örneğin kimi öğrenciler “ağacı” ve “ayağımı” sözcüklerini “aacı” ve “ayanı” biçiminde; <e> ve <i> içeren “değil”, “eğer” gibi sözcükleri ise “deyil”, “eyer” biçiminde yazmaktadır. Aynı araştırmada İmer (1990) öğrencilerin Arapça kökenli ve özgün yazılışında “ayın (ع)” harfinin bulunduğu “mana”, “maaş” gibi sözcükleri yazarken ilk ünlüden sonra, bu ünlünün uzun söylenişinden hareketle, <ğ> ye yer verdikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımda genel olarak benimsendiği gibi geniş yuvarlak ünlülerden sonraki <ğ> yi genelde, <v> ye dönüştürdüklerinden söz edilmektedir. Ancak bir öğrencinin “dövüş” sözcüğünü “döğüş” biçiminde, “ağustos” sözcüğünü de “avustos” olarak yazdığı ve kimi öğrencilerin <ğ> yerine <g> harfini kullandıkları bildirilmektedir. Fidan (2011) tarafından yapılan bir araştırmada benzer sorunlara

işaret edilmektedir. Fidan (2011)'in araştırmasına katılan öğretmenler; öğrencilerin yazımda <ğ> içeren kimi sözcükleri doğru sesletip yanlış yazdıkları veya yanlış yazıp doğru seslettiklerini, <e> ve <i> arasındaki <ğ> yi <y> harfiyle yazdıklarını, kimi zaman da “kağıt” sözcüğünde olduğu gibi bu harften sonra gelen ünsüzü yazmadıklarını (“kağt”) dile getirmiştir.

Farklı araştırmalarda <ğ> harfini öğrencilerin <g> ve <y> ile karıştırdıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler bu harfi <h> (Acat ve Özsoy, 2006) ve <i> (İflazoğlu Saban ve Yiğit, 2011)'dan da ayırt edememektedir. Bektaş (2007)'in incelemesinde ise öğrencilerin içinde <ğ> nin bulunduğu varlık adlarını bulmakta zorlandıkları görülmüş ve bu duruma Ergenç (1995)'in <ğ> nin ses karşılığıyla ilgili üzerinde durduğu özelliklerin yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç (2017) tarafından yapılan bir araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin <ğ> yi öğrenmede güçlük çektiklerinden söz edilmiştir.

Alan yazında uzunca zamandır <ğ> ye ilişkin yukarıda özetlenen çok sayıda sorundan söz edilmesine karşın Fidan (2011)'in araştırması dışında bu sorunların bağımsız bir konu olarak ele alınmamış olması, İOYÖ ve Türkçe öğretiminin bütününde duyumsanan önemli bir eksikliklerdir. Buradan yola çıkarak gerçekleştirilen bu araştırmada çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu harfi öğretirken yaşadıkları sorunları, bu sorunları aşmak için geliştirdikleri etkinlikleri, çözüm önerilerini; abece saydamlığı ve <ğ> nin sesbilimsel-yazıbilimsel özellikleriyle ilgili yeterlilik düzeylerini İOYÖ bütünlüğü içinde, çok yönlü olarak betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların İOYÖ, STCY, sesbilim ve yazıbilimle ilgili temel bilgi birikimleri ve deneyimleri nedir?
2. Katılımcıların <ğ> nin öğretimiyle ilgili deneyimleri nedir?
  - a. Katılımcılar <ğ> nin öğretimiyle ilgili sorun yaşamakta mıdır? Eğer sorun yaşıyorlarsa, bu sorunlar nelerdir?
  - b. Katılımcılara göre <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunlar neden kaynaklanmaktadır?
  - c. Katılımcılar <ğ> yi öğretirken neler yapmaktadır?
3. Katılımcılar <ğ> nin öğretimine yönelik neler yapılmasını önermektedir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Türü*

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel araştırma yöntemi (OAY)'nden yararlanılmıştır. OAY, bir olgunun kendi bağlamı içinde, olduğu gibi betimlenmesini sağlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Bu yöntemin seçilmesinde, farkında olunan ancak ayrıntıları ortaya konulmamış olgularla ilgili kapsamlı bilgilere ulaşılmasını sağlama üstünlüğü (Yıldırım ve Şimşek, 2006) dikkate alınmıştır.

OAY'nin temelinde irdelenen olgunun tanımlanması vardır. Olgu “yaşantı içinde deneyimlenen her şey” olarak açıklanmaktadır (Özden ve Durdu, 2016). Çalışmada ele alınan olgu, “katılımcıların STCY'nin kullanıldığı İOYÖ sürecinde <ğ> nin öğretimiyle ilgili deneyimleri” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin İOYÖ, STCY, sesbilim, yazıbilim konusundaki temel bilgi birikimleri ve İOYÖ deneyimleri ise bu ana olguyu biçimlendiren etkenler olarak değerlendirilmiştir.

### *Araştırma Grubu*

OAY'de amaçlı-ölçütlü örneklem yoluyla seçilen kişilerin deneyimleri odaklıdır ve bu nedenle çok fazla kişiyle görüşmeye değil; olguyla ilgili deneyimleri ayrıntılı bir biçimde irdelemeye çalışılır (Akturan ve Esen, 2013). Bu yöntemde amaç ve soruna bağlı olarak araştırma grubu en az beş, en çok elli kişiden oluşturulabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

OAY'de veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırma grubu İÖYÖ'de deneyim kazanmış öğretmenlerden oluşturulmuştur. Katılımcılar, Yozgat ili Merkez ilçesinde bulunan dört ilkokulda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan, 2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra birinci sınıfları en az bir defa okutarak STCY ile İÖYÖ deneyimi kazanma ölçütünü karşılayan 21'i erkek, 18'i kadın olmak üzere toplam 39 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Millî Eğitim Bakanlığının 06/05/2019 tarihli izniyle gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar çalışma kapsamında K01, K02, K03 ... biçiminde kodlanmıştır. Katılımcılardan on dördü üç; on ikisi iki defa İÖYÖ gerçekleştirmiştir. Katılımcıların beşi dört, üçü bir defa ilk okuma yazma eğitimi vermiştir. Beş ve altı kere İÖYÖ yapan, araştırma grubu içinde ikişer kişi bulunmaktadır. Bir öğretmen ise 2005-2006 eğitim öğretim yılından bu yana dokuz defa birinci sınıfları okuttuğunu beyan etmiştir. Kıdem açısından incelendiğinde araştırma grubundaki on beş öğretmenin 16-20, sekiz öğretmenin 11-15, yedi öğretmenin 21-25, altı öğretmenin 6-10 yıllık deneyimi olduğu görülmüştür. Eğitim durumu bakımından iki öğretmen ön lisans; otuz altı öğretmen lisans, bir öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların yirmi dokuzu sınıf öğretmenliğinden mezundur. Beş katılımcı diğer alanlarda eğitim aldığını bildirmiştir. Altı öğretmene bu soruya herhangi bir yanıt vermekten kaçınmıştır. Çeşitli özelliklere göre araştırma grubunun dağılımına Ek 2'den erişilebilir.

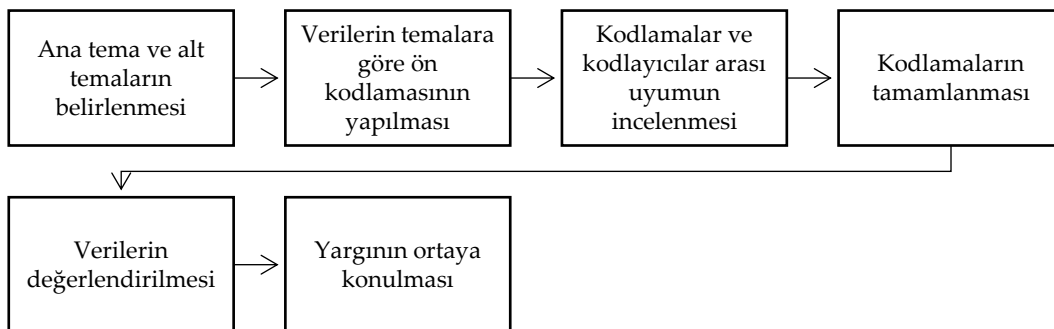
#### **Veri Toplama Süreci**

OAY'de verilerin genellikle görüşmeler yoluyla toplanması önerilmektedir (Johnson ve Christensen, 2016). Bu amaçla araştırmacı tarafından açık uçlu çeşitli soruların yer aldığı bir form tasarlanmıştır. Bu form, İÖYÖ alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu sürecin ardından farklı okullarda görev yapan öğretmenlerle formun ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin dönütleri doğrultusunda birinci, üçüncü ve yedinci soru üzerinde çeşitli açılımlı düzeltmeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. (Formda yer alan sorulara Ek 3'ten ulaşılabilir.)

Veri toplama süreci, OAY'nin kullanıldığı araştırmalarda en kritik süreçtir (Akturan ve Esen, 2013). Verilerin sağlıklı bir biçimde toplanması ve saklanması bu sürecin en önemli iki boyutudur. Veriler katılımcıların olguya ilgili kendi deneyimlerini ayrıntılı olarak açıklamasına elverişli olmayan bir ortamda derlenirse olgu, bütün yönleriyle ortaya konulamayacaktır. Bu nedenle görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için uygun bir ortam oluşturulmuştur. Formu yanıtlarken katılımcılara konuyla ilgili yazdıklarının dışında kalan duygu, düşünce, deneyim ve gözlemleri varsa bunları sözlü olarak anlatabilecekleri söylenmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcı yanıtları bilgisayar ortamına, yazım hataları dahi korunarak, olduğu gibi günü gününe aktarılmıştır. Böylelikle verilerin uzun süre saklanmasına, istenildiği anda erişilebilir olmalarına ve çözümlenmelerine olanak tanınmıştır.

#### **Verilerin Çözümlemesi**

Bütünlükleri denetlendikten sonra veriler, içerik çözümlemesi için QSR NVivo 10 programına aktarılmıştır. Bu işlemin ardından araştırma sürecinde şu işlemler yapılmıştır:



**Şekil 1.** Araştırma Verilerinin Açıklanma Süreci



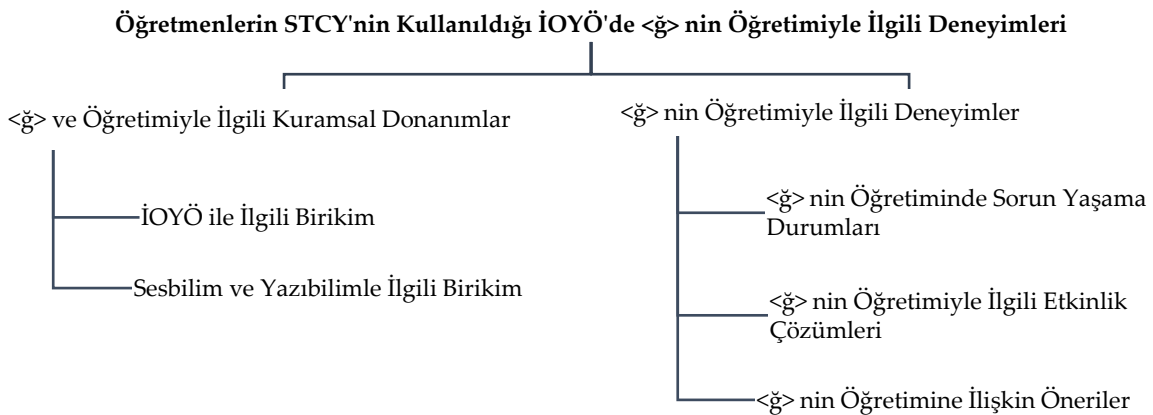
Ana hatlarıyla içerik çözümlemesi, yazılı ve sözlü verilerin tutarlı ve dizgeli biçimde çözümlenmesi ve kişilerin söylediklerinin açık yönergelere göre kodlanarak sayısallaştırılmasıdır (Balci, 2013). Çalışmada içerik çözümlemesi sırasında Bilgin (2014) tarafından önerilen “sıklık çözümlemesi”, “öbeklendirmeli çözümleme”, ve “değerlendirici çözümleme” tekniklerinden yararlanılmıştır. Ancak kimi araştırmalarda OAY’ye başvurulması hâlinde “çözümleme” değil, “açıklama” yapılması gerekliliği dile getirilmekte; çözümlemenin olgu bütünlüğünü bozacağından endişe edilmektedir (Gronenewald, 2004, aktaran Gedik, 2016). Bu araştırmada verilerin olgu bütünlüğünü bozmamak için anlamlandırılmasında kullanılan yöntemden çok, incelenen olgunun bileşenleri arasındaki organik bağları koparmamanın daha önemli olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Çünkü açıklamak “bir sorunu veya konuyu en ince noktasına kadar gözden geçirerek anlatmaktır” [Cambridge University, 2010, Türk Dil Kurumu, 2019b] ve bunun gerçekleştirilebilmesi için çözümleme işleminin yapılması gerekmektedir. Buna uygun olarak çalışmada incelenen olgu bütünlüğünün parçaları olan katılımcıların İÖYÖ, sesbilim ve yazıbilimle ilgili bilgi birikimi ve deneyimleri birbirinden soyutlanmadan ele alınmıştır. Her bir parçaya ilişkin yorumlamada yalnızca o parçayla sınırlı kalan yargılar üretmekten kaçınılmış; parçanın olgu bütünü içindeki anlamı, diğer parçalarla ilişkisi ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıntılı bir değerlendirmeye ulaşmak için ayrıca her bir parçanın bileşenleri üzerinde incelemeler yapılmasına karşın bütüncül bir betimlemeye ulaşma ereğiyle bu bileşenlerin parçaya ve olgunun tamamına olan etkisi sorgulanmıştır.

OAY’nin kullanıldığı araştırmalarda, olgunun özünü ortaya koymak için katılımcıların deneyimlerindeki paydaşlıklar üzerinde durulur (Johnson ve Christensen, 2016). Bu doğrultuda araştırmada katılımcıların deneyim ortaklıklarını belirlemeye yönelik temalar oluşturulmuş, bu temalar verilerin kodlanmasıyla oluşan alt temalarla örüntülenmiştir.

İçerik çözümlemesiyle oluşturulan verilerin geçerlilik ve güvenilirliği kodlamaların doğruluğuna bağlıdır. Kodlamalar, araştırmalarda ulaşılması amaçlanan örüntünün dizgeli ve kavranabilir olmasını sağlayan en önemli yapı taşıdır (Akturan ve Esen, 2013; Gürbüz ve Şahin, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kodlamalar, çalışmanın önce alt temalarını, ardından da ana temasını ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın ana teması, betimlenmeye çalışılan olguya koşut olarak “Öğretmenlerin STCY’nin kullandığı İÖYÖ’de <ğ> nin Öğretimiyle İlgili Deneyimleri”; alt temalar ise (a) “<ğ> ve Öğretimiyle İlgili Kuramsal Donanımlar”, (b) “<ğ> Öğretimiyle İlgili Deneyimler” biçiminde belirlenmiştir. Bu kapsamda;

- “<ğ> ve Öğretimiyle İlgili Kuramsal Donanımlar” alt teması altında “İÖYÖ ile İlgili Birikim” ve “Sesbilim ve Yazıbilimle İlgili Birikim” ikincil alt temaları oluşturulmuştur.
- “<ğ> Öğretimiyle İlgili Deneyimler” alt teması ise “<ğ> nin Öğretimiyle İlgili Sorun Yaşama Durumları”, “<ğ> nin Öğretimiyle İlgili Etkinlik Çözümleri” ve “<ğ> nin Öğretimine İlişkin Öneriler” başlıklarında değerlendirilmiştir.

Oluşturulan temalandırmanın yapısal görünümü aşağıdaki gibidir.



**Şekil 2.** Temalandırmanın Yapısal Görünümü

Çalışmanın Şekil 2’de betimlenen yapısal görünümüne ulaşıldıktan sonra, kodlamalar arası güvenilirlik çalışmasının ön koşulunu sağlamak için tasarlanan temalar sınanmıştır. Bu sınamada katılımcıların çeşitli özelliklerden en az birinin temsil edildiği iç örneklemeden sağlanan veriler incelenmiştir. Böylelikle Çetin (2016) tarafından belirtilen verilerin anlamsız olması ile açık ve anlaşılır bir değerlendirme üretmek için uygun bir düzen oluşturmama risklerinin önlenildiği düşünülmektedir. Bu kodların araştırmanın kapsamını ortaya koyduğu, çalışmanın amacı ve alt boyutlarını yansıttığı, anlaşılır ve düzenli bir nitelik taşıdığı belirlendikten sonra kodlamalar arası uyum çalışması yapılmıştır. Ayrıntıları aşağıda açıklanan bu çalışmanın ardından çözümlenmeler tamamlanmış, derlenen veriler gözden geçirilmiş, sayısallaştırma işlemlerine geçilmiştir.

#### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

OAY’e dayalı araştırmalarda geçerlilik tartışmalı bir konudur (Çekmez vd., 2012). Ancak birtakım önlemlerle sağlanabilir. Bu önlemlerden ilki, incelenen olguyu kendi bağlamı içinde ve var olduğu biçimde betimlemek, onu olduğundan daha azı, daha başkası veya daha fazlası yapmadan; “nasılsa öyle” ortaya koymaktır. Bunu başarabilmek için araştırmacının ön bilgi ve ön yargılarını bırakarak araştırma sürecini yürütmesi gerekir (Güler vd., 2013). Çalışmanın bütün aşamalarında araştırmacı, kendi ön bilgi ve ön yargılarından arınık bir tutum benimsemeye özen göstermiştir; katılımcıları yönlendirici, düzeltici hiçbir açıklama ve geri bildirimde bulunmamıştır. Katılımcı yanıtları çözüme hazırlanırken olduğu gibi korunmuştur. Ayrıca araştırmada Güler ve diğerleri (2013)’nin geçerliliği artıracaklarını belirttiği şu hususlar yerine getirilmiştir:

- a) Toplanan veriler üzerinde uzun süre çalışılması,
- b) Katılımcılardan geri bildirim alınması,
- c) Başka bir araştırmacının bilgisine başvurulması,
- ç) Katılımcı ifadelerinin olduğu gibi korunması,
- d) Kayıtların doğru bir biçimde aktarıldığından emin olunması,
- e) Yapılan çalışmanın denetlenebilmesi.

Bu kapsamında toplanan veriler çözümlenmeden önce yazar tarafından dört defa okunmuştur. Birinci okuma, formların doldurularak öğretmenlerden alındığı an gerçekleştirilmiş ve varsa onlardan araştırmacı tarafından anlaşılmayan noktaları ayrıntılarıyla açıklamaları istenmiştir. Verilerin ikinci kez okunması ise bilgisayar ortamına aktarım sürecinde yapılmış olup öğretmenlerin yazılılarıyla aktarılan yazı arasında birliği zedeleyecek yanlışlardan belgeler ayıklanmıştır. Üçüncü adımda veriler özlerini kavramak amacıyla herhangi bir kodlama ve çözümlenme yapılmadan yoğun bir okumaya tabi tutulmuştur. Bu okumanın tamamlanmasından sonra taslak çözümlenmeye geçilmiştir. Taslak çözümlenmede verinin kodlanan parçası, ilgili ulama aktarıldıktan sonra dördüncü defa okunmuş; ulama veri parçasının uyumu sürekli denetlenmiş ve gerektiğinde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Kodlamalar tamamlandığında her bir kod altında bulunan veri parçaları okunurken program üzerinde katılımcının bütün yanıtlarını içeren form dosyası açılmıştır. Böylelikle parça ile bütünü eşsüremlilik izlenmesiyle kodlamanın bütünsel yapıya göre doğruluğu gözden geçirilmiştir. Bütün bu işlemler, veriler üzerinde uzun süre çalışılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan yargılar, bir sesbilim uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bu durum çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Gedik, 2016). Ön kodlamalar gerçekleştirdikten dokuz gün sonra aynı veriler yeniden kodlanmış ve iki kodlama arasındaki uyum oranı %97 olarak hesaplanmıştır. Bu işlemin ardından ikincil kodlama yapılmış, ilk kodlamayla ikincil kodlama arasında %95 düzeyinde bir uyum olduğu görülmüştür. Yapılan kodlamaların %10’u başka bir alan uzmanınca değerlendirilmiş, Miles ve Huberman (1994)’ın geliştirdiği formül<sup>4</sup> kullanılarak kodlayıcılar arası uyumun tamamen sağlandığı saptanmıştır. Kodlamaların geçerlilik ve güvenilirliğiyle ilgili çalışmalar böylece tamamlanmıştır.

<sup>4</sup>  $\Delta = \frac{C}{C+\theta} \times 100$ . (“ $\Delta$ ”, güvenilirlik katsayısını, “ $C$ ” üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, “ $\theta$ ” ise kodlayıcıların farklı görüş belirttiği konu/terim sayısını ifade eder.)

Öğretmenlerin forma verdikleri yanıtlar, yukarıda da belirtildiği üzere yazım ve noktalama yanlışları, anlatım bozuklukları korunarak, olduğu gibi yazıya geçirilmiştir. Bu yazılar, içeriklerinde hiçbir değiştirim, düzeltim, eksiltim ve artırım yapılmadan veri kaynağına dönüştürülmüş; araştırma raporunda yer alan doğrudan alıntılara da böyle aktarılmıştır. İçerik çözümlemesi bakımından kritik değer taşıyan, ancak katılımcının yazmayı unuttuğu öge eksiklikleri ise yazar tarafından köşeli ayraç ([ ]) eklenerek gösterilmiştir.

## Bulgular

### *Katılımcıların <ğ> ve Öğretimiyle İlgili Kuramsal Donanımları*

#### *Katılımcıların İÖYÖ'yle İlgili Birikimleri*

Forma verdikleri yanıtla göre dört katılımcı (K03, K07, K23 ve K39) sınıf öğretmenliği mezunu olmasına karşın lisans döneminde İÖYÖ dersi görmemiştir. Diğer kaynaklardan mezun olan K08, K09 ve K29 görev öncesinde aldıkları ilköğretim pedagojik formasyon kurslarında İÖYÖ dersinin de bulunduğunu ifade etmiştir. Hangi fakülte ve bölümden mezun olduğunu açıklamak istemeyen altı katılımcı (K02, K12, K14, K32, K34, K35) ile sınıf öğretmenliği dışındaki başka bir alanda eğitim alan iki öğretmen (K11, K24) ise İÖYÖ eğitimi almadan göreve başlamıştır. Öte yandan katılımcıların yirmi dördü lisans döneminde bu dersi aldığını ifade etmektedir. Bu gruptaki katılımcılar kendi içinde dört öbeğe ayrılmaktadır: yalnızca STCY'yi öğrenenler (K06, K08, K17, K20, K22, K26, K30, K31, K33, K37 ve K38), yalnızca tümce yöntemini öğrenenler (K01, K04, K05, K09, K10, K13, K15, K16, K18, K27, K28 ve K36), hem STCY'yi hem tümce yöntemini öğrenenler (K19, K25) ve dersin içeriğini anımsayamayanlar (K21, K29). Ayrıca sekiz öğretmen (K07, K08, K10, K16, K19, K24, K25, K27, K29, K34 ve K36) dışında katılımcılardan hiçbiri STCY'ye yönelik hizmet içi eğitime katılma olanağı bulamamıştır.

#### *Katılımcıların Sesbilimsel ve Yazıbilimsel Bilgi Birikimleri*

Çalışma kapsamında katılımcıların sesbilimsel ve yazıbilimsel bilgi birikimleri dört başlıkta ele alınmıştır. Bunlar; katılımcıların "sesbilimle ilgili ders veya kurs alma durumları", "harf ve ses terimleriyle ilgili tanımlamaları", "abece saydamlığı terimiyle ilgili görüşleri" ve "Türkçenin yazıldığı gibi okunup okunduğu gibi yazıldığı yargısıyla ilgili düşünceleri" dir.

Görev öncesi veya sonrasında yirmi katılımcı (K01, K03, K05, K06, K10, K16, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K29, K30, K31, K32, K33, K37 ve K38) sesbilim konularının işlendiği bir ders/kurs görmüştür. Ancak bu katılımcılardan hiçbiri, derste işlenen konularla ilgili herhangi bir açıklama yapmamış, içeriğinden örnek verememiştir. K10 ise aldığı dersi "göstermelik" ve "yararsız" olarak nitelmiştir. On dokuz katılımcıya görev öncesinde veya sonrasında sesbilimle ilgili bir ders/kurs almadığını bildirmiştir (K02, K04, K07, K08, K09, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K23, K27, K28, K34, K35, K36 ve K39). Katılımcıların harf teriminin tanımına yönelik açıklamaları ise Tablo 1'deki gibi öbeklendirilebilir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Harf Terimine Yönelik Tanımlamaları

Tanım	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	Sıklık
Sesin yazıdaki karşılığıdır.	K01, K03, K04, K05, K06, K08, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K30, K31, K33, K34, K36, K37 ve K38.	27
Abeceyi oluşturan imgelerdir.	K10, K14, K35	3
Konuşmak ve yazmak için kullanılan işaretlerdir.	K24	1
Okuma ve yazmanın en küçük birimidir.	K09	1
Sesin adıdır.	K28	1
Sesin Arapçadaki karşılığıdır.	K02	1

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere yirmi yedi öğretmene göre harf "seslerin yazıdaki karşılığı" dır. Üç öğretmene göre abeceyi oluşturan imgelerdir. K09, harflerin okuma ve yazmanın en küçük birimi olduğunu dile getirmiş, K24 bunların konuşma ve yazmada başvurulan işaretler olduğunu söylemiştir.

K02'ye göre sesin "Arapça karşılığına" "harf" denir. K28 harfleri "seslerin adı" olarak açıklamıştır. K27 aynı terimi "anlamli işaretler" biçiminde tanımlamıştır. İki katılımcı ise harf terimini "bir bebeğin ilk konuşması gibi", "görüntüsü olan bir şey" (K36), "müzikteki notalar gibi işaretler" (K02)'e benzetmiştir. Harf terimine ilişkin dile getirilen bu açıklamalar doğrultusunda K10, K14 ve K35 dışında bütün katılımcıların "harf" ve "ses" terimlerini eşdeğer gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcıların "ses" terimine yönelik öne sürdükleri tanımları ise Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Ses Terimine Yönelik Tanımlamaları

Tanım	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	Sıklık
Akciğerlerden gelen havanın ses organlarıyla oluşturulan titreşimdir.	K01, K04, K05, K06, K13, K16, K18, K20, K22, K24, K31, K33, K36 ve K38.	14
Harflerin söylenişidir.	K03, K09, K10, K14, K17, K21, K28, K35	8
Kulağın duyduklarıdır.	K20, K23, K24, K25, K37	5
Dilin en küçük birimidir.	K11, K12, K30	3
Ağızdan çıkandır.	K15, K07	1
Anlamsızdır.	K27	1
Anlamli veya anlamsız canlıların çıkardığı gürültüdür.	K26	1
Harfin Türkçesidir.	K02	1
Harflerin bir araya gelerek oluşturduğu şeydir.	K34	1
Konuşurken çıkardığımız kelimeleri oluşturan şeylerdir.	K19	1
Yanına herhangi bir ses getirmeden tek başına çıkartığımız sesler.	K08	1
Herkesin duyamadığı ama senin duyduğun şeydir.	K32	1

Tablo 2'den görüleceği üzere, ses terimi on dört katılımcı için "titreşim"dir. Sekiz katılımcıya göre bu terim, "yazının, harflerin söyleyişi"ni tarif eder. Beş katılımcı sesin "kulağın duyduğu şey", üç katılımcı da "dilin en küçük birimi" olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen, sesin "harflerin birleşiminden oluşan şey" olduğunu iddia etmiştir. K27 ise seslerin anlamsız, harflerin anlamlı olduğunu öne sürmüştür. K02'ye göre ses, Arapçası "harf" olan şeyin Türkçe karşılığıdır. K26'ya göre ses, canlıların çıkardığı "gürültü"dür. K08, sesin "tek başına çıkan sesler"den ibaret olduğunu savunmaktadır. K32, sesi "kimsenin duymadığı yalnızca kişinin kendisinin duyduğu şey" biçiminde izah etmektedir. K34'e göre ses, "harflerin birleşiminden oluşan şey" iken K19'a göre konuşurken kullanılan ve "sözcükleri oluşturan şeyler"dir. K11, K12 ve K30 ise sesin dilin en küçük birimi olduğunu belirtmişlerdir. K02'ye göre ses, "müzikteki notalara benzeyen harflerin okunuşu"dur. Ses terimiyle ilgili bunların dışında kalan, ancak net bir açıklama içermeyen başka tanımlar da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yirmi bir katılımcı "abece saydamlığı" kavramının içeriğiyle ilgili soruya ya yanıt vermemiş ya da bu konuda hiçbir fikri olmadığını belirtmiştir. Bu kavramla ilgili katılımcıların paylaştığı görüşler aşağıdaki gibi gösterilebilir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Abece Saydamlığıyla İlgili Görüşleri

Abece Saydamlığı Teriminin Tanımı	İfade Eden Katılımcı/Katılımcılar	Sıklık
Abecenin okunduğu gibi yazılmasıdır.	K05, K12, K14, K22, K23, K26, K32, K33, K36,	9
Abecenin anlaşılır, yalın, net olmasıdır.	K04, K09, K18, K30, K35	5
Dilin anlaşılır olmasıdır.	K03	1
Dil bilgisi kurallarının anlaşılır ve değişmez olmasıdır.	K38	1
Gereksiz açıklama ve ek olmamasıdır.	K34	1
Herkes tarafından aynı sesletmedir.	K21	1

Tablo 3'ten görüleceği üzere öğretmenlerin önemli bir bölümü abece saydamlığı kavramının içeriğine ters düşmeyen düşünceler ileri sürmüştür. Ancak abece saydamlığı için “*Dilin anlaşılır olması*”, “*Dil bilgisi kurallarının anlaşılır ve değişmez olması.*” ve “*Gereksiz açıklama ve ek olmaması.*” gibi yanlış tanımlamalar öne süren öğretmenlerle, hiçbir görüş bildirmeyen öğretmenlerin toplamda yirmi beş kişi olduğu görülmektedir.

Türkçenin abece saydamlığıyla ilgili olarak otuz dokuz katılımcıdan yirmi sekizi; Türkçenin her zaman yazıldığı gibi okunduğu, okunduğu gibi de yazıldığını düşünmektedir. K34 bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamaktadır:

“*[Türkçe] Gırtlaktan dile, hatta dilin ucuna kadar gelişmiş bir dil. Fransızca mesela gırtlakta kalmış. Ses, dil ve diş yardımıyla çıktıkça kendini o kadar geliştirmiş demektir. -Dilimi seviyorum.- 😊*”.

K32'ye göre ise Türkçe, Mevlâna'nın “*Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol!*” özdeyişini örnekleyen bir özelliğe sahiptir ve bu nedenle yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi de yazılır. Türkçenin her zaman yazıldığı gibi okunmadığını, okunduğu gibi yazılmadığını düşünen öğretmen sayısı ise dokuzdur (K01, K10, K11, K17, K18, K27, K29, K33 ve K39). K04 ve K24 bu konuda herhangi bir görüş bildirmemiştir.

### **Katılımcıların <ğ> nin Öğretimiyle İlgili Deneyimleri**

#### **Katılımcıların <ğ> nin Öğretiminde Sorun Yaşama Durumları**

Otuz dokuz katılımcıdan otuz beşi, <ğ> nin öğretiminde çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Nitekim katılımcıların <ğ> nin öğretiminde sorun yaşama durumları ve bu sorunun nedeniyle ilgili verdikleri yanıtın sıklığına göre en sık yinelenen sözcük “*zor*” (%3.99)'dur. İkinci en sık yinelenen sözcük ise “*sorun*” dur (%1.49). Sözcük sıklığına göre oluşturulan sözcük bulutu Şekil 3'teki gibidir.



Şekil 3. Katılımcıların <ğ> nin Öğretiminde Sorun Yaşama Durumları ve Sorunların Nedenleriyle İlgili Soruya Verdiği Yanıtların Sözcük Bulutu

K06'ya göre <ğ> nin öğretimini “*başlı başına bir sorun*” dur. K07 ve K35 <ğ> yi öğretirken “*her zaman*” zorlanmaktadır. Benzer biçimde K11, K17 ve K38 İÖYÖ'de en zor öğretilen harfin <ğ> olduğunu belirtmektedir. K34 bu harfi öğretirken güçlük çekmekte, bu harfi içeren sözcükleri okurken öğrencilerini sürekli “*Arada <ğ> var!*” diye sık sık uyarmak zorunda kalmaktadır. K39, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapmış, bu bölgelerde yerel ağızların etkisiyle bazı seslerin çıkartılmasında sorunlar olduğunu görmüştür. Ancak her bölgede ve her zaman <ğ> yi öğretmek kendisi için “*sıkıntılı*

bir iş" olmuştur. K39'a göre öğrenciler konuştukları gibi yazma eğilimindedir. Katılımcı görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

*"Şive ve yöresel farklılık varsa işler daha da zorlaşıyor. Örneğin 'öğretmen' yerine 'öretmen' diye yazıyorlar. Yazılarda 'ğ' sesi neredeyse hiç yok. 'İğne-iye yağmur-yamur' gibi."*

İÖYÖ genelinde bir sorun yaşamamasına karşın K14 <h> ile <ğ> yi öğretmede tam anlamıyla başarılı olmadığını, bu harfi yazarken öğrencilerin ya tamamen unuttuklarını ya da bu harf yerine /y/ yi kullandıklarını aktarmaktadır. K08, K16, K23, K24, K26, K30, K33 ve K36 öğrencilerinin <ğ> konusunda okumaya göre yazmada daha çok eksiklikleri olduğunu gözlemlemiştir. Katılımcıların <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunların kaynağıyla ilgili görüşleri Tablo 4'te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.** Katılımcılara Göre <ğ> Öğretiminde Yaşanan Sorunların Kaynağı

Sorunun Nedeni	Katılımcı	Sıklık
<ğ> harfine ait sesin tam olarak çıkarılamaması; sesletiminin zor olması, işlek olmaması.	K02, K07, K09, K14, K17, K19, K21, K22, K25 K28, K29, K31, K35, K36 K39.	15
<ğ> harfine ait sesin başka seslerle karışması;		8
<i>y harfine ait sesle karışması.</i>	K08, K14, K11, K20, K24.	5
<i>h harfine ait sesle karışması.</i>	K05, K29.	2
<i>g harfine ait sesle karışması.</i>	K09, K33.	2
Ölçünlü Türkçenin dışına çıkılması, ağız özellikleri.	K03, K04, K06, K13, K25.	5
Türkçede <ğ> harfinin sesiyle seslem başlatılamaması.	K08, K09, K22.	3
<ğ> harfine ait net bir ses karşılığının olmaması, bu harfin yazıldığı gibi okunmaması.	K01, K27.	2
Öğretmenlerin kendi ağız özellikleri.	K06, K07.	2
Çocukların gırtlak yapılarının küçük olması.	K38.	1
Sözcük türetmeye, örnek vermeye elverişli olmaması.	K28.	1
<ğ>nin kendisinden önceki ünlüyü uzatan bir işaret olduğunun sanılması.	K11.	1
Öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerisini edinmeleri için öğretmen ve ailelerin aceleci davranması.	K23.	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunlar, en çok bu harfe ait sesin tam olarak çıkarılmamasıyla, söylenişinin zor olmasıyla ilişkilendirilmektedir. K14'e göre bu harfi tam olarak seslendirmek olanak dışıdır. Benzer biçimde K29 bu harfe ait sesin tek başına çıkarılmadığını belirtmektedir. K32'ye göre de <ğ>, ses olarak çıkarılması zor, sözcük içinde ayırt edilemeyen bir "ses" tir. K09, K19, K22, K34 ve K35'e göre <ğ> harfi "ağızdan/gırtlaktan veya yalnızca gırtlaktan çıkarılması zor" bir sestir ve bu nedenle öğretilmemektedir. Ne de olsa aralarında <ğ> nin de bulunduğu bütün "gırtlaktan çıkarılan sesler" in öğretimi "her zaman zor" olmuştur.

K39 ise yaşanan güçlüklerin nedenini şöyle açıklamaktadır:

*"Ğ, Konuşma dilinde yutulmuş, uzatılarak çıkan bir harf. Bu nedenle öğretilmesi zor oluyor. Ağaç kelimesi uzatılarak çıkıyor çocukların dilinden."*

<ğ> ye ait sesin Türkçede işlek olarak kullanılmaması da bu harfin öğretiminde sıklıkla dile getirilen bir diğer sorun kaynağıdır. Örneğin K19'a göre Türkçede <ğ> ile kullanılan sözcükler azdır ve günlük hayatta bu sözcüklerle karşılaşılmaz, bu nedenle öğrenciler bu sesi kavramada zorlanmaktadır. K36'ya göre konuşmalarda pek kullanılmayan bu ses, ancak yazılı anlatımlarda öğrencinin karşısına çıkmaktadır. Bu nedenle de okuma ödevlerini yerine getiren, arkadaşlarına göre daha çok kitap okuyan çocuklar <ğ> yi öğrenmede diğerlerinin önüne geçmektedir. Bütün çocukların <ğ> harfini fark edebilmeleri için K20, dikte yaparken "sesi bastırarak, gırtlaktan" söylemeye çalıştığını söylemektedir. Öte yandan katılımcılar, <ğ> ye ait sesin sıklıkla diğer harflerle karıştırıldığını bildirmektedir. Kimi katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

“... Birde “ğ” sesi, “y” ile çok karıştırılıyor. Örneğin “değil” sözcüğü dikte edilirken çoğu zaman “deyil” yazılıyor yada “eğlence” yerine “eylence” yazılıyor. (K11)”

“Bu harfin kelime içinde yazımı sıkıntılı olmaktadır. Y harfi ile karıştırılmaktadır (eğitim-eyitim gibi). K24”

“Yazmada ve okumada zorluklar yaşıyoruz. Okurken “g” olarak okuyorlar, yazarken de aynı şekilde maalesef. Ya da kelimede o harf hiç yokmuş gibi davranıyorlar.”(K33)

Katılımcılardan bir bölümüne göre İOYÖ’de <ğ> nin öğretiminde sorun yaşanmasına asıl ana çocukların yakın çevrelerinde ölçünlü dilin konuşulmaması ile yazma ile konuşma arasındaki ayrımı görememeleri neden olmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

“Dil gelişimini tam olarak tamamlamamış çocuklar bu harfi öğrenirken sorun yaşıyorlar. Çocuğun çevresinde ve ailesinde kurallara uygun, düzgün Türkçe konuşan olmadığı için, çocuk doğuştan itibaren bu harfi ses olarak tanımıyor, bilmiyor.(K33)”

“Çoğunlukla (ğ) harfi zor öğretiliyor. Bazen yazarken Yozgat ağızında bazı harfler farklı söyleniyor. K, g şeklinde mesela “ğ” harfide bazen yutulabiliyor.” (K13)”

Üç katılımcıya göre <ğ> ile sözcük başlamaması, bu harfin tam olarak öğretimini engelleyen en önemli husustur. Çünkü sözcük başında bu harf bulunmadığı için örneklendirme güçleşmektedir. K08 bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

“Bu harfle ilgili Türkçe’de sözcük başlarında kullanılmadığı için çok büyük bir sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Bu harf ancak sözcük aralarında kullanılmaktadır. Örnek verirken sık bir şekilde bu harfin geçtiği sözcüklere yer veriyorum.”

K23’e göre <ğ> nin öğretimindeki başarısızlığa öğretmenlerin birbiriyle yarışmaları, ailelerin aceleci davranmalarının sonucunda öğretim sürecinde özensiz davranılmasının da etkisi vardır. Diğer yandan <ğ> nin ses ve yazı özellikleriyle ilgili kuramsal bilgiler açısından K11 tarafından dile getirilen şu düşünceler dikkat çekicidir:

“Ğ sesi (ğ) öğretilmesi en zor olan sestir bana göre. Çünkü sesi çocuklar bir önceki sesli harfin uzatılmış hali olarak algılıyorlar. “Ööretmen” gibi yada (öörenci) gibi.”

K06 ve K07 ise <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunları diğer katılımcılardan farklı bir nedene bağlamaktadır. Onlara göre “öğretmenin kendi ağız özellikleri” de bu sesin öğretilmesini olumlu veya olumsuz yönde doğrudan etkilemektedir. K07 ve K06 öğrencilerinin <ğ> nin İOYÖ’de soruna dönüşmesinde kendilerinin ağız özellikleri de rol oynamaktadır. Örneğin K06 bu konuda şunları demektedir:

“‘ğ’ başlı başına bir sorun. Şunu samimiyetle söyleyebilirim. Ben Trakyalıyım. Bizde gırtlaktan ses çıkarmak çok zordur. ‘H’ bile çok zor çıkar. ‘ğ’ hiç kullanılmaz. Yağlı- yâyı, dağa-dâğa, leğen-leyen gibidir hep. Bu yüzden ‘ğ’ beni hep zorlar. Boğazımda büyük bir acıyla eve dönerim. ...[Öğretmek] zorlu bir süreç.”

<ğ> nin öğretiminde K01 ise K06 ve K07 için olumsuz bir durum yaratan ağız özelliklerinin kendisi için bir avantaj sağladığını; kimi noktalarda “ufak tefek” sorunlar çıksa da doğduğu bölgenin ağız özellikleri ve kendi gırtlak yapısının sağladığı üstünlük sayesinde bu konuda genelde sorun yaşamadığını ileri sürmekte ve şunları dile getirmektedir:

“Ben güneydoğuluyum 😊 Sesi çıkarmada zorlanmadığımdan çocuklarıma sesi duyurmada, fark ettirmede ya da sezdirmede herhangi bir zorluk yaşamıyorum.”

Ayrıca K18’e göre <ğ> nin öğretiminde eğer bir sorun varsa bu, ne harfin kendisiyle ne de seçilen İOYÖ yöntemiyle ilişkilendirilebilir. Katılımcıya göre bu harfin öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı, “bireysel farklılığı” olan kimi öğrencilerin ses tellerindeki bozukluklardır. Ayrıca K18, bu türden

sorunların zamanla düzeldiğine birçok defa tanık olduğunu anlatmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar arasında <ğ> nin öğretiminde sorun yaşamayan öğretmenlerin bir kısmına göre öğretimsel sıralamada son öbekte yer aldığı için öğrenciler bu harfe gelene kadar harfleri birbirine bağlama mantığını edinmektedir, bu sayede <ğ> nin öğretimi kolaylaşmaktadır (K15, K23, K30). K12'ye göre bu harfin öğretimine özel bir sorundan söz edilemez, eğer bir sorun yaşıyorsa bunun “genelde zorlanan öğrenciler” de karşılaşılan sorunlardan herhangi biridir. Katılımcı bu görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

*“Pek zorluk yaşadığımı söyleyemem. Genellikle kolay öğrenirler. Zorluk yaşayan öğrenciler genel olarak zorluk yaşayan öğrencilerdir. Sadece bu sese özel bir zorluk yaşamıyorlar yani.”*

Katılımcılardan yalnızca K21, <ğ> nin bir sesletime sahip olmadığını belirtmiş ve İOYÖ sürecinde en son bu harfin öğretimine yer verdiğini, bu harfi tek başına sesletmek amacıyla hiçbir etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Ancak katılımcı bu harfin öğretimine yönelik olarak neler yaptığına ilişkin bilgi vermemiştir.

*Katılımcıların <ğ> nin Öğretimiyle İlgili Etkinlik Çözümleri*

Araştırma kapsamında katılımcıların İOYÖ’de <ğ> yi öğretmek amacıyla sınıf içinde geliştirdiği etkinlikler “STCY’ye Uyan Etkinlikler” ve “STCY’ye Uymayan Etkinlikler” başlıkları altında Tablo 5’te gösterildiği gibi ulamlandırılmıştır.

**Tablo 5.** Katılımcıların <ğ> nin Öğretimiyle İlgili Ürettiği Çözümlerin Dağılımı

Etkinlik Türü	Katılımcı	Sıklık
STCY’ye Uymayan Etkinlikler		15
Ünlüyle Biten Seslemlerin Sonuna <ğ> Ekleyerek Yapılan Anlamlı Sözcüklerle Öğretime Başlama Etkinlikleri	K28, K30.	2
Harfi İçeren Sözcük Görsellerinden Yararlanılan Etkinlikler	K07.	1
Kısa Metinlerden Yararlanılan Etkinlikler	K02, K03, K04, K09, K16.	5
Doğrudan Sözcükleri Okuyup Yazdırma Etkinlikleri	K08, K10, K14, K29, K34, K39.	6
Sözcükleri Tekrarlatma Etkinlikleri	K26	1
STCY’ye Uyan Etkinlikler		24
Doğrudan Ses Temelli Etkinlikler	K01, K05, K06, K11, K17, K22, K23, K32, K35, K36.	9
Önce G Sesiyle Okutup Yumuşatma Etkinlikleri	K12, K15, K37.	3
Sözcük İçindeki Boşluğu Doldurma Etkinlikleri	K18, K19, K21.	3
Yansıtma Sözcüklerden Yararlanma Etkinliği	K24.	1
Gargara Yapma Etkinliği	K25, K27, K31, K33.	4
Gırtlaktan Çıkarma Etkinliği	K13, K20.	2
Arapça Okuyormuş Gibi Yapma Etkinliği	K38.	1
Hayalet Harf Etkinliği	K36.	1

Tablo 5’ten anlaşılacağı gibi İOYÖ’de STCY kullanılmasının zorunlu olmasına karşın 39 katılımcıdan 15’i STCY’ye uygun olmayan etkinliklerle <ğ> yi öğretmeye çalışmaktadır. K08 için bu bir zarurettir. Tümce yöntemini <ğ> öğretiminde çıkar yol olarak gören öğretmenlerin görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

*“Aslında bu harfin öğretiminde ses temelli yöntem tam anlamıyla uygulanamıyor. Çünkü harfi okurken varla yok arasında bir seslendirme oluyor. Kelimeleden harfle ulaşmak bence daha mantıklı ve çocuk için kolay... Harfin tam olarak seslendirilememesi bir sorun oluyor. Bu harfi ses temelli yöntemle öğretmek doğru değil bence. Çünkü harfi seslendirmek çok zor.” (K14)*

*“Çok güçlüük çekiyorum. Ses temeli öğretmiyorum bu harfi. Örnek kelimelerden hareketle öğretiyorum.” (K39)*



K28 ve K30 ise <ğ> yi ayrıca sesletmeden, ünlüyle biten seslem sonlarına anlamlı sözcükler oluşturacak biçimde bu harfi ekleyerek, oluşan sözcüğü bütün olarak okutmaya çalışmaktadır. Beş katılımcı ise <ğ> harfini içeren sözcüklerin yer aldığı metinlere dayalı olarak derslerini yürütmektedir.

Yirmi dört katılımcı ise bütün harflerde izledikleri aşamaları <ğ> harfi için de tatbik etmektedir. Ancak, K06 bu harfi öğretirken yalnızca zorunlu olduğu için STCY'yi seçtiğini belirtmektedir. Ona göre <ğ> yi STCY ile öğretmeye çalışmak "çok zorlu" dur. <ğ>, K17'ye göre STCY içinde en çok uygulama yapılması gereken harf iken K23 dikte çalışmalarına en çok bu harfi öğretirken başvurduğunu bildirmektedir.

Katılımcılar tarafından STCY'ye uygun geliştirilen etkinliklerden biri <ğ> içeren sözcükleri <g> ile yazıp okutmak, ardından <g> yi çıkartıp yerine <ğ> yi eklemek biçimde gerçekleştirilen etkinliktir. Bu etkinlik kapsamında neler yapıldığıyla ilgili K37 şu bilgileri vermektedir:

*"Önce g harfini veriyorum. Daha sonra g harfinden hareketle üzerine bir şapka koyup g harfini daha nazik bir hale getirelim diyorum. G harfini ağızımızdan daha yumuşak çıkarmaya çalışıyoruz, birkaç deneme sonra harfi öğreniyoruz".*

K18, K19 ve K21 ise öğrencilerine <ğ> harfini öğretirken sözcük içindeki boşluğu doldurma tekniğine başvurduklarını ifade etmektedir. K19, bu kapsamda sınıf içi uygulamalarını aşağıdaki gibi betimlemektedir:

*"İçinde yumuşak ğ bulunan nesnelere sınıfa getirerek isimlerini söyletirim. Daha sonra tahtaya yazılışını yazarım, öğrencilerden yazmalarını isterim. Kelimenin yazılışından yumuşak ğ harfini çıkararak yeniden okumalarını isterim. Aradaki farkı farketmelerini beklerim. Yumuşak ğ yerine farklı harfler getirerek okuturum. Kelimelerin doğru söylenişine ve yazılışına dikkat çekerim. Ertesi gün hepsinden içinde bu harften bulunan nesnelere sınıfa getirip ismini söylemelerini ve doğru şekilde yazmalarını isterim".*

<ğ> nin öğretiminde katılımcıların düzenlediği ses temelli etkinliklerden bir diğeri "gargara yapma"dır. Bu etkinlik, <ğ> harfinin ses karşılığının gargara yaparken çıkan ses olduğu varsayımı üzerine geliştirilmiştir. K25 bu türden etkinliklerle öğrencilerin harfi kodlayarak öğretmeyi kolaylaştırdığına inanmaktadır. K33 ise öğrencilerine <ğ> yi boğaza alınan su yutulmadan, gırtlakta çevrildiğinde oluşan ses olarak tanıtmaktadır. K31 ise "dağ, bağ, çağ, yağ" gibi sözcükleri seslendirme çalışmalarında öğrencilerinden ağızlarına bir miktar su almalarını ve gargara yaparak bu sözcükleri seslendirmelerini istemektedir. K13 ve K20 tarafından gerçekleştirilen etkinliklerde de <ğ> nin sözcük içinde vurgulanarak okunması ve gırtlaktan çıkarılmasına yönelik uygulamalar yer almaktadır. Öğretmenler, böylece öğrencilerin sesi duyumsamada ve doğru yazılışını öğrenmede zorlanmayacaklarını düşünmektedir.

<ğ> nin öğretimi için K38 tarafından geliştirilen etkinlik ise diğerlerinden bütünüyle farklıdır. Katılımcı <ğ> yi Türkçe ses dizgesi dışında ele almakta ve bu harfi öğretirken öğrencilerinden "Arapça okuyormuş, dua ediyormuş" gibi davranmalarını istemektedir. K38, geliştirdiği etkinliği aşağıdaki gibi tanıtmaktadır:

*"[<ğ>] en çok zorlandığımız harftir. Gırtlaktan bastırarak arapça okuyormuş gibi ses çıkarmalarını istiyorum."*

<ğ>, K36 tarafından geliştirilen etkinlikte ise "hayalet harf" olarak nitelendirilmektedir. K36 bu etkinliği aşağıdaki şöyle açıklamaktadır:

*"(ğ) harfini hayalet harf olarak nitelendiriyoruz. Kelimelerin sonunda veya arasında olduğunu "ğ" harfi ile başlayan kelimelerin olmadığını vurguluyoruz. Ses temelli anlatan videoları izletiyoruz."*

### *Katılımcıların <ğ> nin Öğretimine İlişkin Önerileri*

K01, bu harfin öğretimi için özel önerisi olmadığını dile getirmiştir. K17 ise önerilerin ne olduğu sorusuna <ğ> nin “gereksiz” bir harf olduğu, bu harf yerine başka bir işaret veya harfin kullanılabileceği biçiminde yanıt vermiştir. Ancak bu yanıt çalışma kapsamını oluşturan <ğ> nin öğretimiyle değil, abeceyle ilgili bir iddia içerdiği için öneriler dışında kalmıştır.

Otuz yedi öğretmenin sınıfta <ğ> nin öğretimi için gerçekleştirdikleri etkinliklere koşut olduğu gözlenen önerileri şunlardır:

- a) Sıkça bu harfi içeren sözcükler tekrar edilmeli (K10, K18, K28, K29, K30, K33).
- b) Kısa metinlerden yararlanılmalı (K02, K03, K05, K09, K19, K23).
- c) Tümce yöntemiyle öğretilmeli (K14, K26, K27).
- ç) Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli ( K04, K08, K09).
- d) Görsellerden yararlanılmalı (K16, K18, K19).
- e) Ünlüyle biten seslemlere eklenerek anlamlı sözcük türetilmeli (K28, K30).
- f) <g> harfi ile birlikte veya bu harfin hemen ardından verilmeli (K35, K37).
- g) <g> harfi “yumuşatılarak” okutulmalı (K12, K21).
- ğ) Sesli ve görüntülü kayıtlara başvurulmalı (K06, K19).
- h) Zamana bırakılmalı (K16, K33).
- ı) Arapça dua okuyormuş gibi yapılmalı (K38).
- i) <ğ> nin ses karşılığını “güzel” çıkaran öğrenciler örnek gösterilmeli (K28).
- j) Oyunlardan yararlanılmalı (K16).
- k) Sözcükler <ğ> ile ve <ğ> siz okutulmalı (K19).
- l) Adlarında bu harfin bulunduğu somut varlıklar sınıfa getirilmeli (K02).

### **Tartışma**

Araştırma grubunun %90'ı <ğ> yi öğretirken çeşitli sorunlar yaşadığını bildirmektedir ve çoğunluğu sınıf öğretmenliği mezunu olmasına karşın katılımcıların %67'si, İÖYÖ'de zorunlu olarak uygulanan STCY'ye ayrıntılarıyla vakıf olacakları bir eğitim almadıklarını belirtmektedir. Bu bulgu, Demirel (2006)'in ulaştığı bulguları doğrulamaktadır. Katılımcılardan sınıf öğretmenliği mezunu olmayanların önemli bir bölümünün İÖYÖ ile ilgili hiçbir ders almadan göreve başlamış olması Nargül (2006)'ün bulgularına koşut bir tablo çizmektedir. Üstelik araştırma grubunun %79'u, Aydın ve Kartal (2017)'in çalışmasını destekler biçimde bu konuda kendilerine hizmet içi eğitim verilmemiş olmasından veya düzenlendiğinde katılma olanağı bulamadığından yakınmaktadır.

Sesbilim ve yazıbilim bakımından da araştırma grubundaki öğretmenlerin donanımları istenilen düzeyde değildir. Katılımcıların <ğ> harfinin öğretiminde yaşanan sorunların kaynağıyla ilgili görüşlerinin %95'i bu harfin sessel özelliği olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Öyle ki on beş öğretmene göre bu harfin sesini çıkarmak zordur. Yedi katılımcı için bu harf, ölçünlü dilde yer alan ancak gündelik konuşma dilinde, ağızlarında atlanan veya hiç yer almayan bir sesin işaretidir. Bir katılımcıya göre çocukların gırtlak yapısına uygun olmayan bir sestir. Dört katılımcı ise bu sesle seslem ve sözcük başlatılmaması, sözcük türetilmemesi nedeniyle öğretirken sorun yaşandığını dile getirmektedir. Sekiz katılımcıya göre sorunların kaynağında bu harfe ait sesi öğrencilerin diğer harflerle karıştırmaları yatmaktadır. Bir öğretmen İÖYÖ sürecinde aceleci davranılması nedeniyle bu sesin öğretiminde başarısız olunduğunu belirtmektedir. Başka bir öğretmen ise sorunları, öğrencilerin bu harfin kendisinden önceki ünlüleri uzatan, kendisine ait bir sesi olmayan işaret “*sanmalarına*” bağlamaktadır ve bunu aşmak için özel bir uğraş verdiğini bildirmektedir. Yalnızca iki öğretmen, bu harfin herhangi bir ses değeri taşımadığını dile getirmiştir. Oysa yukarıda ayrıntılarıyla açıklandığı üzere, Türk abecesinde bulunan ayırıcı işaretlerden biri olmasına karşın (Eker, 2008; Naplava vd., 2018; Ülkütaşır, 2009) ölçünlü dilde veya gündelik konuşma dilinde ses karşılığı olmadığı sesbilim çalışmalarında kanıtlanan <ğ> için (Coşkun, 2000; Ergenç, 1984, 1989, 2002, 2010; Ergenç ve Bekâr Uzun,

2017; Fidan, 2011; Selen, 1979; Ünal Logacev vd., 2014, 2019; Yılmaz Davutoğlu, 2011) zor sesletilmesinden veya sözcük içinde ayırt edilemesinden, sözcük türetememesinden değil, “hiç olmaması”ndan söz edilebilir. Kaldı ki öğretmenlerin ana dildeki bir sesin zor sesletildiğini, duyumsanmadığını düşünmeleri dilbilim bakımından da makul değildir. Beyin hasarı, anatomik bozukluk veya öğrenme güçlüğü hastası olmayan; birtakım dilsel veya ruhsal rahatsızlık taşımayan insanlar, ana dillerindeki sözcüklerde geçen sesleri dünyaya gelmeden ana karnında işitmeye başlamakta, gelişimsel olarak ilk üç yaşına kadar büyük oranda doğru biçimde çıkarmayı başarmakta, sonraki dönemlerdeyse etkin biçimde sesletmektedirler (Yalçın, 2018). Kimi sözcüklerin sesletiminde ölçünlü dil ile yazı dili arasında yukarıda değinildiği üzere ayrışmalar olduğu, bazı ses veya seslerin söylenirken atıldığı gözlenmekteyse de bu durum, ana dildeki bir sesi çıkaramamaktan kaynaklanmaz. Her birey anadilindeki sesleri sık kullanılmasa da işitir, anlam ayırt edici özelliklerinin bilinciyle yeni bileşimler yaparak sözcük içinde sesletebilir. Yazımda veya söyleyişte sözcük içinde bir sesin bulunmaması ise tarihsel, bireysel, toplumbilimsel yönleri olan bir konudur ve ağız oluşumu, ölçünlü dilin evrimi, konuşma diliyle yazı dilinin birbirinden ayrışmasıyla aynı gerekçelerle biçimlenir. Bireyler bu sesi istediği zaman kullanabilirken bağlama göre hiç sesletmeyebilir veya bu sesin değişiklerinden birini seçebilir. Aslında böylesi bağlamsal geçişlerle ölçünlü dil, ağız ve gündelik konuşma dili arasında bir “kod değiştirimi” yapılmaktadır (Vandekerckhove, 1998). Bu nedenle gerçekleşen işlem “sesi atmak” değildir. Kişi, aynı dilin farklı kullanımlarından birinin sözlükçesindeki sözcük ile diğer kullanımın sözlükçesi arasında geçiş yapmaktadır. Diğer kullanıma ait sözcükte o ses yoksa, doğal olarak o sesi sesletmemektedir. Ama <ğ> nin ölçünlü dil veya gündelik konuşma dilinde bir ses karşılığının olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin <ğ> yi kullanma durumlarının kod değiştirimine, en az çaba yasası ve boğumlamaya bağlı olarak biçimlenen bir olgu olmadığını fark edilecektir.<sup>5</sup> Doğduğu, büyüdüğü çevrede konuşulan ağzın <ğ> harfine ait sesi çıkarmayı kolaylaştırdığını/zorlaştırdığını düşünen öğretmenlerin düşünceleri de aynı nedenle yanlıştır. Ayrıca katılımcıların %92’si içeriği farklı olan (Hatipoğlu, 2006) ses ve harf terimlerini eşdeğer görmektedir. Öğretmenlerin %69’u araştırma formunun bütününde “ses” için “harf”, “harf” için de “ses” sözcüğünü kullanmıştır ve %54’ü ses terimini yanlış açıklamıştır. Abece saydamlığı kavramını ise çalışmaya katılan öğretmenlerin %64’ü ya yanlış tanımlamış ya da bu konuda hiçbir görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin %72’si Türkçenin her zaman yazıldığı gibi okunduğu, okunduğu gibi yazıldığını savunmaktadır. Bütün bunlar araştırma grubunun kimi sesbilim ve yazıbilimle ilgili terimlerle ilgili ciddi kavram yanlışlarına sahip olduklarını açığa vurmaktadır. Araştırma grubunun %49’unun sesbilim dersini hiç almadığı, alanların ise gördükleri dersinin içeriğiyle ilgili hiçbir bilgi, örnek vermemesi anımsandığında bu durumun ortaya çıkmasına öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim desteğindeki eksikliğin yol açtığı anlaşılmaktadır.

Ses ve harf ilişkisiyle ilgili olarak katılımcılar, öğrencilerin <ğ> ye ait “sesin” <y>, <h> ve <g> harflerinin ses karşılıklarıyla karıştırdıklarını belirtmektedir. Bu bulguların bir kısmı diğer araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir (Acat ve Özsoy, 2006; Bektaş, 2007; Fidan, 2011; İflazoğlu Saban ve Yiğit, 2011; İmer, 1990). Kuşkusuz ki bu sorunun nedenleri “eğitim, eğik” gibi kimi sözcüklerin sesletiminde <e> ile <i> arasında <y> nin ortaya çıkması, öğretmenlerin bu harfi sesletmek gayretiyle çıkardıkları seslerin abecede başka harflerle karşılanması, <ğ> nin <g> ile biçimsel olarak benzeşmesi ve sesbilim ve yazıbilim bakımından yanlış içerikli diğer öğretmen etkinlikleridir.

Bir katılımcı, <ğ> nin konuşmada fazla kullanılmadığı için öğrenciler tarafından atlandığını ifade etmektedir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda harf yazmama konusu genel bir başlık altında ele alındığı ve <ğ> nin atlanma sıklığına ayrıca bakılmadığı için bu bulgu, başka çalışmalarla karşılaştırılamamıştır. Diğer yandan İmer (1990), öğrencilerin bazı Arapça kökenli sözcüklerin yazımında özgün abecesinde “ayın (ع)” olan sözcükleri <ğ> ile yazdıklarından (“maaş/mağaş”) ve bir öğrencinin “ağustos” sözcüğünü yazarken <ğ> yerine <v> yi kullandığından bahsetmiştir. Fidan

<sup>5</sup> Bu durum, “yok” sözcüğünün ölçünlü dil, konuşma dili ve çeşitli ağzalar arasında görülen farklı karşılıkları bakımından incelenmelidir (Ölçünlü dil: “yok/jək”; konuşma dili, “hayır” anlamında: “yool/jə:”; ağzılarda: “yool/ jə:” veya “yohl/ jəx”).

(2011)'in araştırma grubundaki kimi öğretmenler ise öğrencilerin <ğ> den sonra gelen ünlüyü bazen yazmadıklarını bildirmiştir. İflazoğlu Saban ve Yiğit (2011) ise öğrencilerin bazı sözcüklerde <ğ> nin yerine <ı> yazdıklarını belirtmiştir. Farklı araştırmalarda gözlenen bu sorunlara, bu çalışmada rastlanmamıştır.

Öte yandan araştırma grubundaki öğretmenlerin %61'i, <ğ> yi MEB (2019)'in gösterdiği aşamaları izleyerek STCY'yle öğretmeye çabalamaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü <ğ> nin öğretimine bu harfin ses karşılığını sezdirmeye ve sesletmeye yönelik etkinliklerle başlamakta, diğer harflerde izledikleri akışı bu harf için de uygulamaktadır. Sözelimi kimi öğretmenler <ğ> yi "*gargara yapma*" veya "*gargara yapıyormuş gibi yapma*" türünden etkinliklerle öğrencilerine göstermektedir. Bir kısım öğretmenler ise bu "*sesi*" vurgulamak için gırtlaklarına bastırdıklarını bildirmekte, gırtlaklarında oluşan sesleri öğrencilerinin sezmelerini ve çıkarmalarını beklemektedir. Ayrıca bir öğretmen "*Arapça dua ediyormuş gibi*" yaparak bu sesi öğrettiğini iddia etmektedir. Oysa öğretmenler tarafından ortaya atılan bu etkinliklerde çıkartılan sesler boğazsıl-damaksıl "ƒ" veya sızıcı art damaksıl "γ" 'dır. Her ne kadar Göksel ve Kerskale (2005) <ğ> nin ağız etkisiyle "γ" biçiminde sesletildiğine değinmekteyse de ölçünlü dilde bu harfin bir karşılığı olmadığı için öğretmenlerin çıkarmaya çalıştıkları sesler <ğ> harfiyle değil, diğer harflerle işaretlenen seslerdir. Bu türden etkinliklerle öğrencilerin İÖYÖ'de sesletimle ilgili bir dizi sorunla karşılaşmaları kaçınılmazdır. Nitekim Fidan (2011)'in araştırmasında öğrencilerin <ğ> yi "ƒ" veya "γ" biçiminde seslettikleri üzerinde durmaktadır. Tarafımızca yürütülen araştırmada öğretmenlerin <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunlar içinde bu duruma yer vermedikleri görülse de öğretmenlerin bunu bir sorun olarak ele almamalarına <ğ> nin "ƒ" veya "γ" seslerini karşıladığını varsaymalarının yol açtığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerce geliştirilen etkinliklerden biri bu harfi öğretirken "*gonglama*" gibi yansıtma sözcükleri örnek gösterme, bu sözcüklerde <ğ> nin nasıl sesletildiğinin vurguladığı, öğrencilerden bu sesi tekrar etmeleri beklenen uygulamadır. Oysa öğretmen tarafından verilen bu örnekte ortaya çıkan ses, "*ongun/ɔŋgun*" sözcüğünün ilk sesleminde bulunan "ŋ" sesidir ve Türk abecesinde <n> harfiyle gösterilen sesin bir değişkesidir. Bir öğretmen ise <ğ> yi sözcük başında bulunmadığı için "*hayalet harf*" olarak adlandırdığı etkinlikle öğrettiğini ileri sürmektedir. Öğretmenin uyguladığı bu etkinlik, izlenen yol itibarıyla STCY'ye uygun görünmektedir. Ayrıca aynı öğretmen <ğ> harfini öğretirken bu harfi "*vurgulu olarak*" okuduğunu ifade etmektedir. Ama bu etkinliğin harfin çağrışımıyla ilgili çeşitli pedagojik sakıncalar içerdiği gibi olmayan bir sesi vurgulaması bakımından da yanlış olduğu ortadadır.

Öğretmenler tarafından en çok gerçekleştirilen etkinliklerden bir başkası da bu sesin harf öbekleri dikkate alınmaksızın <g> ile birlikte veya hemen sonrasında yahut bu harfe sıra geldiği zaman önce <g>, sonra <ğ> biçiminde "*yumuşatılarak*" okunması biçiminde gerçekleştirilmesine dayanan etkinliktir. Kılıç ve Erdem (2013)'e göre öğretmenlerin <ğ> yi öğretirken <g> den yola çıkılması doğru değildir. Çünkü sesbilgisi bakımından <ğ>, <g> nin bir değişkesi veya aynı ses çevresinde bulunan seçimliği değildir.

Araştırma grubundaki öğretmenlerin STCY'ye uygun olarak geliştirdikleri etkinlikler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, <ğ> nin bağımsız bir ses olarak ele alınması ve başka harflerin karşıladığı seslerin bu harf için çıkarılmaya çalışılmasından dolayı yanlış oldukları görülmektedir. Bununla birlikte <ğ> nin öğretiminde genel olarak sorun yaşamadığını bildiren öğretmenlerden üçünün uygulamada STCY dışına çıktığı görülmektedir. Sorun yaşamadıklarını ifade etmeleriyle, STCY'ne uygun olmayan etkinlik geliştirmeleri birbiriyle çelişmektedir. Yöntemin içerikle, içeriğin yöntemle uyumsuzluğu dahi başlı başına bir sorundur. Üstelik bu öğretmenlerin üçü de göreve başlamadan önce İÖYÖ dersini aldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu üç öğretmenin derste yaptıkları etkinliklerin STCY'ye uygun olup olmadığını ayrıca sorgulamadığı, yöntem ve teknik/uygulama koşutluğu ilkesini göz ardı ettiği söylenebilir.

Katılımcıların %39'u <ğ> yi öğretirken STCY dışında kalan yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır. Doğrudan sözcük tabanlı geliştirilen etkinliklerdeyse öğretmenler <ğ> yi sesletmek veya bu harfe ait sesin nasıl birleştirildiğini göstermekle değil, yazımında bu harfin geçtiği sözcükleri bütün olarak söyledikleri sözcük tabanlı diğer dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarıyla derslerini işlemektedir. Bu kapsamda öğretmenler, sözcükleri tahtaya yazarak sesletmekte ve yineletme, dikte ile çokça yazdırma, sözcük görsellerine başvurma, kısa metinlerden yararlanma gibi çalışmalarla derslerini tamamlamaktadır. Öğretmenler, bu harfin karşıladığı sesin diğer harflerin sesleriyle nasıl birleştirildiğini ayrıca işlemeksizin sözcüğü bütün olarak okumaktadır. Harfler ve ses karşılıklarının tek tek nasıl öğretildiğiyle ilgili alan yazında ayrıca bir çalışma yapılmadığı için öğretmenlerin bu türden uygulamalarıyla ilgili bulgular karşılaştırılamamıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin İÖYÖ sürecinde <ğ> nin öğretiminde yaşadığı sorunları, bu sorunları aşmak için geliştirdikleri etkinlikleri ve çözüm önerilerini belirlemek; onların abece saydamlığı ve <ğ> nin özellikleriyle ilgili yeterlilik düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda OAY kullanılmış, öğretmenlerin <ğ> nin öğretilmesiyle ilgili deneyimleri çalışmada incelenen ana olgu olarak benimsenmiştir. Bu kapsamda İÖYÖ deneyimine sahip otuz dokuz öğretmenle görüşülmüş ve onların incelenen olguyla ilgili deneyimleri İÖYÖ ve STCY, sesbilim, yazıbilim ve abece saydamlığı kavramıyla ilgili birikimleri, <ğ> nin öğretilmesiyle ilgili yaşadıkları sorunlar, geliştirdikleri etkinlikler ve paylaştıkları öneriler içerik çözümlemesi ile incelenmiştir. Çeşitli alanlarda yapılan birçok araştırmada <ğ> nin öğretiminde yaşanan güçlüklerle değinilmesine karşın bu konu, İÖYÖ bütünlüğü içindeki yeri korunarak ilk kez bu araştırmada bağımsız bir biçimde, çok yönlü ve geniş bir düzlemde irdelenmiş; yaşanan sorunların kaynağına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda İÖYÖ ile ilgili birçok konu tartışılmış, <ğ> nin öğretiminde yaşanan sorunların bu konulardan soyutlanamayacağı vurgulanmıştır. Böylelikle bu çalışmanın ana dili veya yabancı olarak Türkçe öğretimi ve uygulamalı dilbilimle ilgilenen araştırmacılara, öğretmenlere <ğ> nin öğretilmesiyle ilgili önemli fikirler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların İÖYÖ sürecinde en zor öğrettiği harfin <ğ> olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu <ğ> yi STCY'ye uygun etkinliklerle öğretmeye çalışmaktadır. Ancak bu etkinliklerin büyük bölümü, sesbilim ve yazıbilim açısından yanlıştır. Bu harfi öğretirken uyguladıkları etkinlikler ve önerileri, katılımcıların İÖYÖ'nün aslî bileşenleri olan ses ve yazı farkındalığını geliştirmede öğrencilerine rehberlik edecek temel birikimden yoksun olduklarını göstermektedir. Birçok öğretmen abece dizgesi, ses harf ilişkisi, abece saydamlığıyla ilgili ciddi kavram yanılgısı içindedir. Bunun altında sınıf öğretmeni eğitiminde, görev başındaki öğretmenlere yönelik projelerde, hizmet içi eğitim çalışmalarında sesbilim ve yazıbilimin ihmal edilmesi; İÖYÖ yöntemleriyle ilgili kuramsal alt yapının ya hiç kazanılmamış olması ya da zamanla unutulması, yapılan etkinliklerin yönetime uygunluğunun sorgulanmaması ve MEB'in Türkçede her harfin bir sesi karşıladığına yönelik kabulü yatmaktadır.

İÖYÖ'de başarılı olunması öğretmen eğitime bağlıdır (Güzel Özmen ve Doğan, 2011). Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2018) tarafından yayımlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" içinde yer alan "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı"ndaki "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi" dersi bu açıdan büyük bir önemi haizdir. Bu dersin içeriğinde "Türkçenin özellikleri" konusuna yer verilmektedir ancak işlenmesi beklenen konuların yoğunluğu dikkate alındığında, Türkçenin ses özellikleri ve Türk abecesinde ses-harf ilişkisinin bu derste ayrıntılı olarak ele alınamayacağı açıktır. Aynı programda yer alan "Türkçe Öğretimi" dersinde Türkçenin ses ve yazı özellikleri kapsam dışında tutulmuştur. Bütün fakültelerde ve bölümlerde okutulan "Türk Dili I" ve "Türk Dili II" ortak derslerinde İÖYÖ gerçekleştirmek için yeterli olacak düzeyde Türkçedeki ses-harf ilişkisine dair bilgi sunulması da olasılıklı değildir. 2018-2019

eğitim ğretim yılından önce sınıf ğretmenliği bölümlerine kayıt yaptıran öğrencilere verilen “*Türk Dili I: Ses ve Şekil Bilgisi*” adlı dersin kapsamı da Türkçenin ses-harf özelliklerini kapsamlı biçimde ele almaya izin vermemektedir. Bu nedenle sınıf ğretmeni adaylarının İOYÖ içeriğini oluşturan sesbilim ve yazıbilimle ilgili önemli donanım eksiklikleriyle göreve baŐlamaları tehlikesiyle karŐı karŐıya kalınmıŐtır. Bu tehlikenin önüne geçmenin yolu, sınıf ğretmenliği programlarında Türkçenin zelliklerinin ele alındığı sesbilim ve yazıbilim çalışmalarına yer verilmesinden geçer. Ayrıca görevdeki sınıf öğretmenlerine yönelik olarak İOYÖ’nn yanı sıra sesbilim ve yazıbilim konularının ele alındığı projeler gerçekleŐtirilmeli, hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Birinci sınıf Türkçe dersi izlencesinde <đ> nin ğretiminde seçmeci bir yaklaŐımla yöntemsel esnekliğe gidilmelidir. Bu esneklikle <đ> nin sesletilmesine yönelik etkinlikler yerine, tümce yöntemine baŐvurulabilecektir. Böylece bu harfin abecedeki değerine, konuşma dilinde oluşturduğu iŐlevlerine odaklanılabılır. <đ> ile ilgili bütün çalışmalarda bu harfin farklı bağlamlardaki görünümlerinin sezdirilmesine yönelik çalışmalar ncelenmelidir. Bütün Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı derslerinde bu harfle ilgili içerik ve yöntem tasarlanırken Millİ Eğitim Bakanlığınca sesbilim ve yazıbilim çalışmalarına başvurulması önemli bir sorunu ortadan kaldıracaktır. Ses ve harf ilişkisine yönelik çalıŐmalardan yararlanarak buna uygun bir izlenge kapsamında nitelikli bir teknik geliŐtirilebilir. Sözgelimi bu harfin öğretimine aynı ünlü veya bir ünlü ile bir nsz arasında bulunduğunda yahut tek seslemlili sözcüklerin sonunda yer aldđında beliren iŐlevini örnekleyen sözcükleri bütün olarak sesletmesiyle baŐlanabilir. Öğretim, ndil ünlüleri ve ortadil ünlüsü üzerindeki etkisini sezdirme çalışmalarıyla sürdürülebilir. Bu noktada Fidan (2011)’in çalıŐmasından yararlanılabılır. Ayrıca ğretmenlerin <đ> yi öğretmek için ıkardđı seslerin neler olduğunun betimlendiği sesbilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Bu araŐtırmalara <đ> nin ğretiminde yanlış uygulamalardan doğrularına ulaşılması bağlamında Türkçe eğitimine katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Acat, B. ve Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma-yazma sürecinde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal Sınıf öğretmenliği kongresi bildirileri içinde* (s. 15-37). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 83-98). Ankara: Seçkin.
- Aktürk, Y. ve Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpay, N. (2018). *Dil meseleleri uygulama üzerine yazılar II*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Anthony, J. L. ve Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.
- Arslantaş, H. İ. ve Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 81-92.
- Ateş, Y. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Aydın, H. ve Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 34-54.
- Aydın, Ö. (2012). Elifbâdan alfabeye: İki yazı sisteminde yazıbirim-sesbirim etkileşimi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 39(1), 61-89.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknikler ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2018). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilk okuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Baydık, B. ve Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Berube, D., May Bernhardt, B. ve Stremberger, J. P. (2015). A test of french phonology: Construction and use. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 39(1), 62-101.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknik ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binbaşıoğlu, C. (2007). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Calp, M. (2010). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Cambridge University. (2010). *Cambridge advanced learner's dictionary* (3. bs.). Singapore: Cambridge University Press.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.

- Coşkun, V. (2000). Türkiye ve Özbek Türkçelerinde "ğ". *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dünyası*, 9, 251-260.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 125-149). Ankara: Anı Yayıncılık.
- De la Calle, A. M., Guzman Simon, F. ve Garcia Jimenez, E. (2018). Letter knowledge and learning sequence of graphemes in Spanish: Precursors of early reading. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 128-136.
- Demir, C. (2015). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma yazma öğretimi içinde* (s. 117-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (2013). *Türkçenin ses dizimi*. Ankara: Der Yayınları.
- Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dilbilim-konular kavramlar teoriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006). *İlk okuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Devellioğlu, F. (1970). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (1999). Across linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281-299.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Earle, G. A. ve Sayeski, K. L. (2017). Systematic instruction in phoneme-grapheme correspondence for students with reading disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 52(5), 262-269.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. J. L. Metsala ve L. Ehri (Ed.), *Word recognition in beginning literacy içinde* (s. 3-40). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. J. Oakhill ve R. Beard (Ed.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective içinde* (s. 79-108). Oxford, England: Blackwell Science.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. R. Stainhorp ve P. Tomlinson (Ed.), *Learning and teaching reading içinde* (s. 7-28). London: British Journal of Educational Psychology Monograph Series.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. M. J. Snowling ve C. Hulme (Ed.), *The Science of reading: A handbook içinde* (s. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Eker, S. (2008). Türk alfabesinin ayırıcı işaretleri ve düzeltme işaretinin işlevselliği üzerine. 1. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri içinde* (s. 663-674). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Engin, G. (2006). İlkokuma yazma öğretimi uygulamalarında öğretmen görüşleri ve yaşanan sorunlar. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri içinde*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Er, S. (2010). *Temel konuşma teknikleri diksiyon*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Ergenç, İ. (1982). *Almanca ve Türkçe'nin ses yapılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Ergenç, İ. (1984). <ğ> üzerine. A. Sezer ve S. Koç (Ed.), *Dilbilim Yazıları 91* içinde (s. 51-56). Ankara: Usem Yayınları.
- Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin görevsel sesbilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Ergenç, İ. (1991). Türkçenin söyleyiş sözlüğü üzerine. *Dilbilim Araştırmaları 1991* içinde (s. 5-10). Ankara: Usem Yayınları.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve Türkiye Türkçesinin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Multilingual.
- Ergenç, İ. (2010). Sesbilim ve sesbilgisinin Türkiye'deki serüveni. Ç. Sağın Şimşek ve Ç. Hatipoğlu (Ed.), *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* içinde (s. 22-29). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ergenç, İ. ve Bekâr Uzun, İ. (2017). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fidan, D. (2011). Teaching soft g (<ğ>) in acquisition of literacy processing. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (s. 101-112). Essen: Die Blue Eule Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. J. C. K. Patterson (Ed.), *Surface dyslexia neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* içinde (s. 301-330). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galuschka, K. I., Ise, E., Krick, K. ve Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS One*, 9(2), e89900.
- Garcia Torres, M. D. ve Alonso Marks, E. A. (2015). The effect of opacity and productivity of Spanish suffixes on derived words. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 173, 154-161.
- Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 37-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-43.
- Göçer, A. (2016). *Etkinlik temelli ilkökuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göksel, A. ve Kerskale, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London, New York: Routledge.
- Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkökuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Gülmez, N. (2006). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e harfler üzerine tartışmalar*. Bursa: Alfa-Aktüel Yayınları.
- Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güneş, F. (2011). Türkçenin öğretim üstünlükleri. N. Demir (Ed.), *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 292-328). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe yöntem analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güzel, A. (2017). Yabancı bir bilim adamının gözüyle yeni Türkiye'de Latin harflerinin kabulü. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s. 697-753). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Güzel Özmen, R. ve Doğan, Y. (2011). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hataları bakımından karşılaştırılması. L. G. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı araştırmalar* içinde (s. 71-86). Essen: Verlag DIE BLAUE EULE.
- Hatipoğlu, Ç. (2006). Sesbilgisi (phonetics) ve sesbilim (phonology). A. Kocaman (Ed.), *Dilbilim temel kavramlar sorunlar tartışmalar* içinde (s. 15-42). Ankara: Dil Derneği.
- Holland, J., McIntosh, D. ve Huffman, L. (2004). The role of phonological awareness, rapid automatized naming, and orthographic processing in word reading. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 233-260.
- Huber, E. (2013). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- İflazoğlu Saban, A. ve Yiğit, V. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- İmer, K. (1990). İlkokul çocuklarının yazılı anlatımlarında birkaç sesbilimsel özellik. A. Kocaman (Ed.), *Dilbilim araştırmaları* içinde (s. 101-106). Ankara: Hitit Yayıncılık.
- İşcan, A. (2015). Diksiyon, ses bilgisi ve ses eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi- yöntemler etkinlikler* içinde (s. 59-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Jimenez Gonzalez, J. E. ve Ortiz Gonzalez, M. R. (1994). Phonological awareness in learning literacy. *Intellectica*, 18, 155-181.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2016). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. ABD: SAGE Publications.
- Kabak, B. (2007). Hitaus resolution in Turkish: An underspecification account. *Lingua*, 117(8), 1378-1411.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkinliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimden Kuram ve Uygulamaya*, 3(1), 102-121.
- Kavcar, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği çöküşünde mi?. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 207, 104-108.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 423-457.
- Kılıç, M. A. ve Erdem, M. (2013). Türkiye Türkçesindeki "yumuşak g" ünsüzünün fonetik analizi. *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı (20-25 Ekim 2008)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2809-2826.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish* (B. Comrie, Ed.). London: Routledge.
- Lallier, M., Valdois, S., Lassus Sangosse, D., Prado, C. ve Kandel, S. (2014). Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: Evidence in French-Spanish bilingual children. *Research in Developmental Disabilities*, 5(35), 1177-1190.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Naplava, J., Straka, M., Stranak, P. ve Hajic, J. (2018). Diacritics restoration using neural networks. *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC-2018)* içinde (s. 1566-1573). Miyazaki, Japan: European Languages Resources Association (ELRA).
- Nargül, E. (2006). *Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Okur, A. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (s. 95-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Öney, B. ve Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 557-568.
- Öz, F. ve Çelik, K. (2015). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2010). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Özdemir, M. (2017). *Hitabet güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Altınordu.
- Özden, Y. M. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özsoy, S. (2004). *Türkçenin yapısı-1 sesbilim*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Perfetti, C. ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37.
- Perfetti, C. A. ve Dunlap, S. (2008). Learning to read: General principles and writing system variations. K. Koda ve A. Zehler (Ed.), *Learning to read across languages: Cross linguistics relationship in first and second language literacy development* içinde (s. 13-38). New York: Routledge.
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 166-186.
- Rakhlın, N. V., Mourgues, C., Cardoso Martins, C., Kornev, A. N. ve Grigorenko, E. L. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 250-261.
- Raman, I. ve Weekes, B. S. (2005). Deep dysgraphia in Turkish. *Behavioural Neurology*, 16(2-3), 59-69.
- Richardson, U. ve Lyytinen, H. (2014). The graphogame method: The theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 10(1), 39-60.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Schaars, M. M., Segers, E. ve Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 30(7), 1529-1550.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş sesbilimi, akustik sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Seymour, P. H. Aro, M. ve Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Simon, G., Bernard, C., Lalonde, R. ve Rebai, M. (2006). Orthographic transparency and grapheme-phoneme conversion: An ERP study in Arabic and French readers. *Brain Research*, 1104(1), 141-152.

- Şahbaz, N. K. (2009). *Türkiye’de ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi-I tanzimat’tan cumhuriyetin ilk yıllarına kadar 1839-1928*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şahin, A. (2010). 2005 Tarihli ilk okuma ve yazma öğretimi programının lisansüstü araştırma sonuçlarına göre değerlendirilmesi. L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s. 217-230). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Şemsettin Sami. (2015). *Kamus-ı Türki*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Şenbay, N. (2010). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tosunoğlu, M. (2006). İlk okuma ve yazma öğretim yöntemiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 195-221.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik el yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Türk Dil Kurumu. (2019a). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2019b). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uzunca, A. (2018). An acoustic approach to ‘ğ’ sound in Turkish. *Language, Individual & Society-Journal of International Scientific Publications*, 12, 123-139.
- Ülkütaşır, M. Ş. (2009). *Atatürk ve harf devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünal Logacev, Ö., Fuchs, S. ve Zygis, M. (2014). Soft ‘g’ in Turkish. Evidence for sound change in progress. S. Fuchs, M. Grice, A. Hermes, L. Lancia ve D. Mücke (Ed.), *Proceedings of the Xth International Seminar on Speech Production* içinde (s. 441-444). Köln: Universitat Köln.
- Ünal Logacev, Ö., Zygis, M. ve Fuchs, S. (2019). Phonetics and phonology of soft ‘g’ in Turkish. *Journal of the International Phonetic Association*, 49(2), 183-206.
- Vandekerckhove, R. (1998). Code-switching between dialect and standard language as a graduator of dialect loss and dialect vitality. A case study in West-Flanders. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 65, 280-292.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Weinrich, B. ve Fay, E. (2007). Phonological awareness/literacy predictors of spelling abilities for first-grade children. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 34, 94-100.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yeong, S. ve Rickard Liow, S. (2012). Development of phonological awareness in English-Mandarin bilinguals: A comparison of English-L1 and Mandarin-L1 kindergarten children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(2), 111-126.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.

- Yılmaz Davutoğlu, A. (2011). Yumuşak g ünsüzünün akustik analiz yöntemiyle sorgulanması. *Konservatoryum, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Hakemli Dergisi*, 1, 21-38.
- Yücesan Durgunoğlu, A. ve Öney, B. (2002). Phonological awareness in literacy acquisition: It's not only for children. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 245-266.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları-sınıf öğretmenliği lisans programı*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu, Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı.

### Ek 1. Türk Abecesindeki Harflerin IPA'ya göre Ses Karşılık ve Değişkeleri\*

<b>Harf</b>	a		b	c	ç	d			
<b>Ses Karşılık</b>	ɑ	a	b	dʒ	tʃ	d			
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	kapî	ka'it	beste, kaba	dʒeren, sUdʒUk	aç'ık, cIreç	demİy, kadîn			
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(kapı)	(kâğıt)	(beste, kaba)	(ceren, sucuk)	(açık, kireç)	(demir, kadın)			
<b>Harf</b>	e		f	ğ	ğ***	j			
<b>Ses Karşılık</b>	e	ɛ	f	ʝ	g	j			
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	serİn	ɣerɛc	flɛ, faɫ	ɣejɫc	gaga	ka'it	α:ɑtʃ	ejɫc	
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(serin)	(gerek)	**	(file, fal)	(geyik)	(gaga)	(kağıt)	(ağaç)	(eğik)
<b>Harf</b>	h		ı	i	j	k	k	c	
<b>Ses Karşılık</b>	x	ç	ɪ	ɪ	ɟ	k	k	c	
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	xasɑt	çecɫm	kilij	ɫɫɫ	i.dɛ	ɟɑ:'le, ɟɛt	kaɫin	cecɫc	
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(hasat)	(hekim)	(kılıç)	(ilgi)	(iğde)	(jale, jet)	(kalın)	(kekik)	
<b>Harf</b>	l		m	n	n	o	o		
<b>Ses Karşılık</b>	l	ɫ	m	n	ŋ	ɔ	o		
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	elçɫ	dɔɫma	marti, cemɫc	ni-san	ɟaŋki	kɔnUk	doɾU		
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(elçi)	(dolma)	(martı, kemik)	(nisan)	(yankı)	(konuk)	(doru)		
<b>Harf</b>	ö		p	r	r	y			
<b>Ses Karşılık</b>	œ	ø	p	r	r	y			
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	cedemɛ	øɫcY	kɫp, tɔpUk	ɾɑ-kim	ɑɾaba	sɑtiy			
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(ödeme)	(öykü)	(kip, topuk)	(rakım)	(araba)	(satır)			
<b>Harf</b>	s	ş	t	u	ü	y			
<b>Ses Karşılık</b>	s	ʃ	t	u	y	y			
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	sɑnɑt, sɫmɫ	ʃɫʃɛ, ʃɑpka	kat, teCIy	Utɑnç	mu: Af	YnɫY	dy:mɛ		
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(sanat, simit)	(şişe, şapka)	(kat, tekir)	(utanç)	(muaf)	(ünlü)	(düğme)		
<b>Harf</b>	v	y	y	z					
<b>Ses Karşılık</b>	v	j	(i):	z					
<b>Örnek Sözcük Sesletimi</b>	vɑrgi	αvUç	je ʃɫ	ɑɫkiri, dejɫm	ɟi:sɫ	zɔɾbɑ, zɛ'ɫɫn			
<b>Örnek Sözcük Yazımı</b>	(vargı)	(avuç)	(yeşil)	(aykırı, deyim)	(giysi)	(zorba, zeytin)			

\* Örnekler Ergenç ve Bekâr Uzun (2017)'dan derlenmiştir.

\*\* Sonesste ve açık seslemede bulunan æ değişkisi ölçünlü Türkçede ε'ye dönmektedir.

\*\*\* Ses karşılığı bulunmayan bu yazıbiriminin abecesel işlevleri örneklenmektedir.

## Ek 2. Araştırma Grubunun Çeşitli Özelliklere Göre Dağılımı

Kod	Birinci Sınıf Okutma Deneyimi	Kıdem	Yaş	Mezun Olunan Ana Bilim Dalı/Bölüm	Eğitim Durumu	Cinsiyet
K01	4	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K02	3	16-20 yıl	36-40	Yanıtız	Lisans	Erkek
K03	2	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K04	2	21-25 yıl	46-50	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K05	3	16-20 yıl	41-45	Sınıf öğretmenliği	Lisans	Erkek
K06	2	11-15 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K07	4	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K08	4	16-20 yıl	41-45	Diğer	Lisans	Kadın
K09	5	16-20 yıl	41-45	Diğer	Lisans	Kadın
K10	6	21-25 yıl	46-50	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K11	4	16-20 yıl	41-45	Diğer	Lisans	Erkek
K12	2	21-25 yıl	46-50	Yanıtız	Lisans	Kadın
K13	3	26-30 yıl	46-50	Sınıf Öğretmenliği	Ön Lisans	Erkek
K14	3	11-15 yıl	31-35	Yanıtız	Lisans	Kadın
K15	3	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K16	3	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K17	2	11-15 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K18	9	11-15 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K19	3	16-20 yıl	41-45	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K20	2	00-05 yıl	26-30	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K21	3	11-15 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K22	2	11-15 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K23	2	21-25 yıl	46-50	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K24	3	21-25 yıl	41-45	Diğer	Lisans	Kadın
K25	6	16-20 yıl	41-45	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K26	2	06-10 yıl	31-35	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K27	2	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K28	1	31-35 yıl	41-45	Sınıf Öğretmenliği	Ön Lisans	Erkek
K29	3	16-20 yıl	36-40	Diğer	Lisans	Kadın
K30	2	06-10 yıl	31-35	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K31	3	06-10 yıl	26-30	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K32	1	21-25 yıl	51-55	Yanıtız	Lisans	Erkek
K33	1	06-10 yıl	26-30	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K34	3	21-25 yıl	41-45	Yanıtız	Lisans	Kadın
K35	2	11-15 yıl	36-40	Yanıtız	Lisans	Erkek
K36	3	16-20 yıl	36-40	Sınıf Öğretmenliği	Yüksek Lisans	Kadın
K37	4	06-10 yıl	31-35	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Erkek
K38	3	11-15 yıl	31-35	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın
K39	5	06-10 yıl	31-35	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	Kadın

### Ek 3. Görüş Formunda Yer Alan Sorular

Sayın Hocam;

Aşağıda yer alan sorular, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan güçlüklerin bir yönünü ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Zaman ayırıp görüşlerinizi ve deneyimlerinizi içtenlikle paylaştığınız için çok teşekkür ederim.

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali BAHAR**

Yozgat Bozok Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

mehmetali.bahar@bozok.edu.tr

**Tanıttıcı Bilgiler** (Lütfen sizin için en uygun olanını işaretleyiniz.)

**Yaşınız:**

**Cinsiyetiniz:**

**Eğitim Durumunuz:**

**Mezun Olduğunuz Program (Ana Bilim Dalı):**

**Kıdeminiz:**

**Deneyimleriniz**

1. Göreve başlamadan önce ilk okuma yazma öğretimine yönelik herhangi bir ders/kurs veya eğitim aldınız mı? Eğer aldıysanız, bu eğitim sırasında hangi ilk okuma yazma öğretimi yöntemine (cümle yöntemi, ses temelli vd.) yönelik bir içerik sunuldu, **lütfen kısaca açıklayınız.**
2. Göreve başlamadan önce veya göreviniz sırasında “ses bilim” veya “ses bilgisi” ile ilgili bir ders/kurs aldınız mı? Yanıtınız “Evet” ise lütfen bu ders/kursun içeriğinde **neler gördüğünüzü açıklayınız.**
3. Kaç defa ses temelli ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirdiniz? (2006 yılında güncellenen program sonrasında kaç birinci sınıfın öğretmeni oldunuz?)
4. Ses temelli ilk okuma yazma öğretimine geçildikten sonra bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
5. “Harf” ve “ses” terimlerini nasıl açıklarsınız?
6. “Türkçe okunduğu, konuşulduğu gibi yazılır, yazıldığı gibi okunur, konuşulur.” sözüyle anlatılmak istenen nedir? Bu konudaki bilgi ve görüşlerinizi lütfen açıklayınız.
7. “Alfabe şeffaflığı/abece saydamlığı” terimini nasıl açıklarsınız?
8. Yumuşak g (ğ) harfini öğretirken eğer sorunlar yaşıyorsanız, bunlar nelerdir; sizce bu sorunların kaynağı nedir?

**Önerileriniz**

1. Yumuşak g (ğ) nin öğretimine yönelik önerileriniz nelerdir?