

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**YENİLENEN İLKOKUL BASAMAĞINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA
YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Samed USLU

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN

ÇANAKKALE - 2014

TAAHHÜTNAME

Yüksek lisans tezim olarak sunduğum “**YENİLENEN İLKOKUL BASAMAĞINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

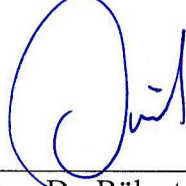
06.10.2014

Samed USLU

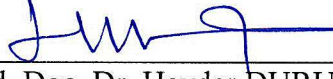

İmza

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

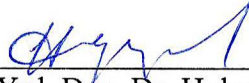
Samed USLU' ya ait "Yenilenen İlkokul Basamağında Gerçekleştirilen Okuma Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Üye Yrd. Doç. Dr. B¼lent G¼VEN (Danışman)



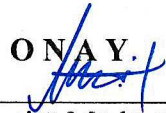
Üye Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN



Üye Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

Tez No : 10030787
Tez Savunma Tarihi : 07/02/2014

ONAY.


Enstit¼ M¼d¼r¼
Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
10./04./2014

ÖZET

YENİLENEN İLKOKUL BASAMAĞINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Samed USLU

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2013

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN

Bu araştırmanın temel amacı; temel eğitimin ilk aşaması ve tüm derslerde kullanımını açısından son derece önem taşıyan okuma yazma becerisinin kazandırıldığı ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama aşaması 2012 – 2013 öğretim yılında İstanbul il sınırları içerisinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı 7 resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde daha önce birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi yapmış ve yeni yapılandırılan ilk okuma yazma öğretiminin ilk uygulaması da belirlenen birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiyor olmak özellikleri dikkate alınmıştır.

Amaçlı örneklemenin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Bu araştırmada örnekleme yöntemi olarak amaçlı (olasılıklı olmayan) örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak; uyum sürecinde öğretmenlerin daha çok boyama kesme ve yapıştırma etkinlikleri yaptıkları ve öğrencilerin dik temel harflerle karşılaştıklarında sorun yaşamadıkları, bununla birlikte yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların; evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması, çocukların el kaslarının zayıf olması, sınıfların çok kalabalık olması, öğretmenlerin sürece yeterince hazır olmamaları, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, kitapların eksik gelmesi, ana sınıfına gitmeyen öğrenci sayısının fazlalığı, velilerin süreç hakkında bilgilendirilmemiş olmaları şeklinde ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The main purpose of this research is examining the process of reading – writing which is carried out at renewed primary level.

The research has been realized in survey model. The application of the research has been achieved at seven formal primary schools that take place in İstanbul province borders between 2012 – 2013. In teachers election, it is considered that they made reading – writing teaching at first class before and have been teaching reading and writing at first grade in this year when the first application of reconstructed reading – writing teaching has been realized.

As sampling method, the oriented sampling method (not stochastic) and the contradictous case sampling (convenience sampling) have been used.

The data of the research have been gathered by semi – structured negotiation technique that is a kind of qualitative research method on purpose of revealing teachers' opinions deeply. The figurative and content analysis have been used in solving datas and the obtained data have been digitized and commented.

The teachers have done painting, cutting and gluing activities more and the students haven't had any problems when they encounter vertical base letters. Besides, it is observed that teachers have experienced some problems during reading – writing process which is actieved at renewed primary level. The difference between the method which is carried out at home and at school, childrens' weak hand muscles, the crowded classes, teachers not being prepared for the process enough are some of the encountered problems.

Furthermore, other problems such as the inadequate equipments at schools and in classes, deficient number of books, the huge number of the students who didn't go to preschool education, parents being unconscious about the process have appeared.

ÖNSÖZ

Tüm bireylerin edinmesi gereken temel becerilerden birisi ilk okuma yazmadır. Bireylere yaşamdaki başarının anahtarı ilköğretim birinci sınıfta yapılan okuma yazma etkinlikleriyle verilmektedir. İlköğretim birinci sınıfta okuma yazma ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği okuma yazma öğretimi yöntemi ile yakından ilişkilidir. Kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, belirlenen bu yöntemi bireysel farklılıklara, sınıfın durumuna göre verimli bir biçimde uygulama önemlidir. Bu araştırmada yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim süreci, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Ve uzun bir çalışmanın sonuna geldim. Sıra teşekkür etme sırası...

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan pek çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle araştırma süresi boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle, emeğini ve zamanını katarak bu çalışmanın gerçekleşmesini sağlayan bilgi kaynağım ve danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN' e teşekkürlerimi sunmayı borç biliyorum. Bilgilerinden yararlandığım, beni ben yapan, üzerimde emeği olduğuna inandığım bütün hocalarıma...

Araştırmanın verilerinin toplanmasını olanaklı kılan ve her konuda destek sağlayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, çalışmama katkıda bulunan sayın okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerine, değerli meslektaşım Fatih Mutlu ÖZBİLEN ve Yasemin YENER' e, her zaman yanımda olan, düşünceli davranışlarıyla manevi desteğini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında bana destek veren sevgili eşim ve meslektaşım Esra USLU' ya, bana hep güvenerek desteklerini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşime teşekkür ve sevgilerimi sunarım. Ayrıca, ismini saymadığım birçok kişiye değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Saygılarımla

SAMED USLU

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TAAHHÜTNAME	
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir.....	2
1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	4
1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	5
1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	7
1.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	9
1.5.1. Bireşimsel Yöntemler (Tümevarım Yöntemleri).....	10
1.5.1.1. Harf Yöntemi.....	10
1.5.1.2. Ses (Fonetik) Yöntem.....	11
1.5.1.3. Hece Yöntemi.....	12
1.5.2. Çözümsel Yöntemler (Tümdengelim Yöntemleri).....	12
1.5.2.1. Kelime (Sözcük) Yöntemi.....	13
1.5.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi.....	14
1.5.2.3. Öykü Yöntemi.....	16
1.5.3. Karma Yöntem.....	17

1.5.4. Diğer Yöntemler.....	19
1.5.5. Türkiye’ de İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihi Gelişimi.....	20
1.5.5.1. Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Kullanılan Yöntemler.....	22
1.5.5.2. Türkiye’ de İlkokul Programlarında Okuma Yazma Öğretimi.....	23
1.5.5.2.1. 1924 Yılı İlkokul Programı.....	24
1.5.5.2.2. 1926 Yılı İlkokul Programı.....	25
1.5.5.2.3. 1936 Yılı İlkokul Programı.....	26
1.5.5.2.4. 1948 Yılı İlkokul Programı.....	27
1.5.5.2.5. 1968 Yılı İlkokul Programı.....	29
1.5.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	30
1.5.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	30
1.5.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	31
1.5.6.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	32
1.5.6.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	32
1.5.6.3.1.1. Genel Hazırlık.....	33
1.5.6.3.1.2. Okumaya Hazırlık.....	33
1.5.6.3.1.3. Yazmaya Hazırlık.....	34
1.5.6.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	36
1.5.6.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma.....	36
1.5.6.3.2.2. Sesi Okuma ve Yazma.....	36
1.5.6.3.2.3. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma.....	38
1.5.6.3.2.4. Metin Oluşturma.....	39
1.5.6.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma.....	39
1.5.6.4. Bitişik Eğik El Yazısı.....	39

1.5.6.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Materyaller.....	42
1.6. Türkiye’ de İlköğretim.....	43
1.6.1. Yasal Temeller.....	45
1.6.2. 2005 İlköğretim Programı.....	46
1.6.3. Ders Kitapları.....	48
1.6.4. Eğitimin Yapısı.....	48
1.6.5. Coğrafi Erişim.....	48
1.6.6. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları....	49
1.6.7. Taşınmalı İlköğretim Uygulaması.....	49
1.6.8. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması.....	49
1.6.9. İlköğretimdeki Son Değişiklikler.....	50
1.7. İlk Okuma Yazma Programının Değişme Gerekçeleri.....	53
1.8. İlgili Araştırmalar.....	54
1.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	54
1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	63
1.9. Araştırmanın Amacı.....	64
1.10. Araştırmanın Önemi.....	65
1.11. Varsayımlar.....	66
1.12. Sınırlılıklar.....	67
1.13. Tanımlar.....	67

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	68
2.2. Evren ve Örneklem.....	69

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	70
2.3. Verilerin Toplanması.....	73
2.3.1 Veri Toplama Aracı.....	73
2.3.2. Görüşme İlkeleri.....	74
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	74

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmenlerin “2012 – 2013 Eğitim Öğretim Yılı İle Birlikte Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hazırlık Evresinde Zamansal ve Etkinliklere Dayalı Bir Değişim Gerçekleştirildi. Bu değişime Uyum Sürecinde Siz Sınıfınız İçin Ne Tür Çalışmalar Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	78
3.2. Öğretmenlerin “Yeni Uygulamaya Konan Hazırlık Evresi İçin Önerilen Etkinlikleri Yeterli Buldunuz mu? Yeterli Bulduğunuz Yönleri Nelerdir? Yetersiz Buluyorsanız, Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	83
3.3. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki Kitap İle İlgili Sorulara Verdikleri Yanıtlar.....	88
3.3.1 Öğretmenlerin “Öğrenci Çalışma Kitabında, Öğrenci Ders Kitabında ve Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen Kitabında Yer Alan Etkinlikler ve Görsellerin Durumu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	88
3.3.2 Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Harflerle Okuma Yazma Öğretimi Tamamlandıktan Sonra Dik Temel Harflerle Karşılaşan Öğrenci Herhangi Bir Sorun Yaşıyor mu? Yaşıyorsa Ne Gibi Sorunlar Olduğunu Örneklerle Açıklayabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	92
3.4. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Programında Belirtilen Kazanımlarla, Sınıftaki Gerçek Uygulamalar Ne Kadar Örtüşmektedir? Örtüşme de Sorun Varsa Sizce Sebepleri Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	96

3.5. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarına Başladığınızda Ne Gibi Güçlüklerle Karşılaştınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	101
3.6. Öğretmenlerin “Öğrencilere Birinci Sınıfın Sonunda Kazandırılan Okuma Yazma Becerisinin Gelişim ve Sürekliliğinin Sağlanması İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	107
3.7. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde, Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmede Hangi Yöntem ve Araçlara Başvurdunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	111
3.8. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Bir Bütün Olarak Düşündüğünüzde En Çok Hangi Evresinde Zorlandınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	114
3.9. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Daha İyi Uygulanmasına Yönelik Varsa Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	119
3.10. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları Hakkında Görüşleriniz Nasıldır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	125
3.11. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçiminin Size Bırakılmasını İster miydiniz? Böyle Bir İmkan Verilseydi Hangi Yöntemi Tercih Ederdiniz” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	131
3.12. Öğretmenlerin “Konu İle İlgili Başka Söylemek İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	134

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	138
4.2. Öneriler.....	143
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	143

4.2.2. Eğitim Araştırmacılarına Yönelik Öneriler.....	143
4.2.3. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	145
EKLER.....	146
KAYNAKÇA.....	168

ÇİZELGE LİSTESİ

Cizelge

1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri.....	71
2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet – Mesleki Kıdem İlişkisi.....	72
3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Bilgileri.....	72
4. Görüşmelerin Kodlama Anahtarında Bulunan Soruların Güvenirlikleri.....	77
5. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdikleri Yanıtlar Ve Frekans Dağılımları.....	79
6. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	81
7. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	84
8. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	86
9. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 3. Sorunun a Şikkına Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi	89
10. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 3. Sorunun b Şikkına Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi	93
11. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	97
12. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	98
13. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	101
14. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	103
15. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 6. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	108
16. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 7. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	111
17. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 8. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	115
18. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	116
19. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 9. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	119
20. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 9. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	122
21. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 10. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	126

22. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	127
23. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 11. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	131
24. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi.....	132
25. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 12. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları	135

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil

1. Okuma Sürecinde Karma Yöntem.....18
2. Resimli Ses Yöntemi.....19
3. Ses (Harf) Grupları.....37
4. Rakamların Yazılışı.....38

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızda bilgi hızla yenilenecek üretilmektedir. Bireyin ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşma, kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Kazanılan becerilerin devamlılığı ise bilgiyi ezberleyen değil, bilgiyi üretmeyi amaçlayan çağdaş bir eğitim sistemi ile mümkün olur. Bu bağlamda çağdaş eğitim sistemleri gelişen bilgi ve teknolojilere paralel olarak kendini geliştirebilen ve yenileyebilen sistemlerdir. Çağın gereksinimi olarak gelişen teknolojiyi eğitim sistemimize entegre edebilmek ve bunu gerçekleştirebilmek için köklü değişimlere ihtiyacımız vardır. Ülkemiz özellikle son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin fikrî alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, oluşturmacı bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmaktadır (MEB, 2005:4).

Dil, ilk önce yaşanan çevrede edinilir ve daha sonra okul ortamında sistematik olarak öğretilir. Okullardaki ilk dil öğretimi ilk okuma yazma çalışmaları ile başlamaktadır. Bu dönemin, bireyin sonraki yaşamı ve temelde dili iyi kullanma becerisi için en önemli dönem olduğu belirtilmektedir. İlköğretime yeni başlayan bir çocuğun, ileriki yaşamı için bu dönemi nasıl geçirdiği çok önemlidir. Hayatta başarılı olmanın, mutlaka ilkokulun ilk yıllarında kazanılan alışkanlıkların, verilen disiplinin ve özellikle birinci sınıf öğretiminin niteliğine bağlı olduğu da vurgulanmaktadır.

İlköğretim temel eğitimin birinci basamağıdır ve öğrenciler bu eğitim döneminde kazandıkları beceriler üzerine eklemeler yaparak geleceklerini şekillendirirler. Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfa başladıklarında ailelerinden ve yaşadıkları çevrelerinden öğrendikleri kadarıyla dünyaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Çocuklar dünyayı ailelerinin götördükleri ve yaşadıkları çevrede gördükleriyle sınırlandırmıştır. Cinsiyetlerine toplumunun biçtiği rolü, konuştukları dili hepsini okula gelmeden aile içinde

kazanırlar. Okula geldiklerinde de beraberlerinde aileden ne almışlarsa onu getirirler. Aile hangi dili konuşuyorsa çocukta o dili konuşur. “Çocuğun hem dil gelişimine hem de okuma yazmasına aileler doğrudan ya da dolaylı yollardan yardımcı olabilirler” (Akyol, 2005:26).

Öğrencilerin okulda edinebileceği ilklerin belki de en önemlisi ve en temel beceri ilk okuma yazmadır. Öğrencinin okuma yazma öğretim sürecinde göstereceği başarı, diğer derslerdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Doğru, anlamlı ve akıcı bir okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu doğru bir şekilde ifade etme, okuduğunu veya dinlediğini doğru yazabilme sadece okuldaki başarısı için değil hayatında gerçekleştirebileceği akademik kariyeri için kilit öneme sahiptir.

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür incelemesine dayalı olarak, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?

İnsanca yaşamının ön koşullarından biri haline gelen okuma ve yazmanın önemi her geçen gün artmaktadır (Özveri, 2000:1). Okuma yazma olgusu bireyin ve toplumun gelişmişliği ve başarısı ile doğrudan ilgilidir. Çağdaş toplumlarda bireyin kendi alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla olanaklıdır (Çelenk, 2004: 34). Çağdaş kültür ve uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayandığı gerçeğinden hareketle okuma yazma aracılığıyla yakın çevre dışındaki tüm dünya ile ilişkiler kurmak, geçmişi tanımak ve deneyimlerimizi yeni kuşaklara aktarabilmek olasıdır (Öztunç, 1994:1).

İlk okuma yazma, insanlığın on bin yılda oluşturduğu sembolleri bireye öğretmek, onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturmaktır. Eğitim, insanlığın on bin yılda geliştirdiği bu yazıyı, yedi yaşındaki çocuğa yedi sekiz aylık bir zamanda kavratarak büyük bir mucize gerçekleştirmektedir (Güleryüz, 2000:2). İlk okuma yazma olayı, dışarıdan bakıldığında, çocuğun sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçtiği bir eşik dönemi olarak kabul edilebilir. Çocuğun yazılı bir dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma yazma “ terimi kullanılır. Bu dönem, sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan devreyi kapsar (Ferah, 2001:13).

İlk okuma yazma öğretimi; öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, izleme, anlama becerilerinden hareket ederek öğrenciye sürekli kullanabileceği okuma yazmaya ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir (Cemaloğlu, 2001:3). İlk okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği bireyin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkileyecektir. Bundan dolayı denilebilir ki, nasıl ilköğretim her şeyin temeli ise, ilk okuma yazma öğretimi de ilköğretimin temelidir (Kavcar ve diğerleri, 1997:27). İlk okuma yazma öğretimi ayrıca, anadili öğretiminin de alt yapısını oluşturmaktadır (Yücel, 2000:1). Okuma yazma becerisi, öğrenim süresi boyunca öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da etkilemektedir. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ifade edebilen öğrencilerin hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Çünkü birçok derste başarısızlığın temelinde okuduğu anlayamamanın, öğrendiğini anlatamamanın yattığı söylenebilir (Tekin, 1980:18). Bireyin üzerindeki etkileri yalnızca öğrenme yaşantısıyla sınırlı olmayan okuma yazma, bireylerin özel ve toplumsal yaşantılarında da önemli bir rol oynamaktadır (Strain, 2003:33). Örneğin, okuma yazma bilmeyen birey, yakınına mektup yazamaz veya yakınından gelen mektubu okuyamaz.

Psikoloji bilimine göre, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıklar derine işlemekte ve yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesi çok güç olmaktadır (Ertürk, 2001:14). Bu nedenle, okuma yazma öğretimi, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında üç-dört aya sığdırılan bir çalışma olmamalıdır, senenin tamamına yayılan bir süreç olmalıdır. Okuma yazma becerisinin geliştirilmesi, okuma yazma becerisinin kazandırılmasından sonra da devam etmektedir. İlköğretim okullarımızın bütün sınıflarında, okuma yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılacak bir seviyeye getirilmesidir. Bu hedef dikkate alınarak, daha ilk aylarda öğrenciye işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandıracak temel alışkanlıkların verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminde, çocuk psikolojisine uygun düşecek bir hızla okuma yazma becerisini geliştirmek esas olmalıdır (Öz, 1998:1,2).

Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırılırken yazmanın üç temel boyutu dikkate alınmalıdır. Öğrencinin çevresinden bilgi toplanması, toplanan bilgileri sıraya koyarak

anlamalı bütünler oluşturması, yazmanın bilişsel boyutunu; anlatımda sadelik, akıcılık, yazının güzelliği, sürükleyici ve ilgi uyandırıcı olması duyuşsal boyutunu; kalemi tutma, bastırma, yazarken sırada oturuş, defteri tutuş da yazmanın psikomotor boyutunu oluşturmaktadır (Güleryüz, 2002:21). Bilişsel ve psikomotor boyutlarda öğrencinin yapması gereken gelişim düzeyine ilköğretimin ilk yıllarında ulaşırlar. Çocuklar ilköğretim okulunun birinci sınıfına geldiklerinde yazı yazmayı öğrenecek gelişim düzeyine ulaşırlar. Yazıyı belli bir hızda yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek küçük kasların gelişimi ve kontrolünün kazanılmasına bağlıdır. Ancak, bu yaş dönemindeki çocukların küçük kasları gelişim süreci içinde bulunduğu için gereğinden fazla yazı çalışması yaptırmak öğrencilerde yorgunluk belirtilerinin ortaya çıkmasına, gerginliğe ve isteksizliğe neden olabilmektedir (Çelenk, 2003:10).

1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlk okuma yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarıya yön veren bir eğitim sürecidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerinde yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin tüm okul yaşamında başarılı olacağı bir gerçektir (Çelenk, 1999:89). İlk okuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaktır (Binbaşıoğlu, 2005:124; Damar, 1996:7).

Çağdaş bir toplum düzeninde, bireyin kendi ilgi alanında ilerlemesi, kendini geliştirmesi, istediği görev ve statüye sahip olması, gelişmiş bir okuma-yazma becerisiyle mümkündür. Çünkü insan gerekli bilgi birikimine sahip olmak için, etkin bir okuma becerisine de sahip olmak zorundadır. Aynı şekilde, oluşturduğu bilgi birikimini diğer insanlarla paylaşabilmesi için, etkin bir yazma becerisi de edinmek zorundadır. Bu bağlamda birey, sadece çevreden okuma yoluyla bilgi öğrenmenin ötesinde, kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk,2001). İlk okuma yazma bireyin eğitim ve öğretim sürecinin sadece bir bölümü olup, amacına ulaşmak için önemli basamaklardan sadece bir tanesi ve de ilkidir.

Gelecek kuşağın yetişmesinde ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni

kuşaklara aktarmaya yararırken, öte yandan yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir anlaşma aracıdır (Öz, 1999:1). Genellikle ilkokul basamağının en zor ve en önemli sınıfı birinci sınıf olarak kabul edilir. Birinci sınıfı bu kadar önemli kılan ise ilk okuma yazmanın bu sınıfta öğrenilmesidir. Temel becerilerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde okuma yazmanın önemi yadsınamaz.

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde temel becerilerin, özellikle de okuma yazma, matematik ve öğrenmeyi öğrenme temel becerilerin geliştirilmesine öncelik vermiştir. Türkiye’ de bu temel becerilerin sağlanması günümüzde eğitim sisteminin önemli bir problemi olarak varlığını sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin çabalarına özellikle 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası’na rağmen, resmi rakamlara göre ülke nüfusunda okuma yazma bilmeyenlerin oranı %12’nin üzerindedir. Oysa bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmalardan birisi okuma yazma eğitimidir (Yılmaz, 2003:16). İlk okuma-yazma insanda düşünme, anlama, eleştirme, bütünleştirme, yapılaştırma, değerlendirme, yorumlama vb. zihni etkinliklere uyararak, bilginin üretilmesine, dağıtılmasına ve tüketilmesine katkıda bulunmaktadır (Ferah, 2007:14).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde çocuk sözlü dilden yazılı dilin dünyasına adım atar. İlk okuma yazma öğretimi, çocukların yaşamları boyunca kullanacaklara temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilköğretimin temelini oluşturan ve ilköğretimin ilk basamağıdır. Bu basamakta öğrenci sadece okuma ve yazma becerilerini kazanmamakta; Türkçe’ yi doğru ve etkili kullanma, problem çözme, karar verme, iletişim kurma, ilişki kurma ve tahmin etme gibi temel beceriler de kazanmaktadır. İleride görmek istediğimiz öğrenci tipi okuma yazma öğretim sürecinde şekillenmeye başlar. Öğrenci ilk okuma yazma öğretim sürecini, ne kadar verimli ve sorunsuz geçirirse, akademik yaşamı ve sosyal hayatı o denli başarılı olur.

1.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Programda ilk okuma yazma öğretiminde, öğrencilere sadece okuma ve yazma becerileri kazandırmak hedeflenmemiştir. Bu süreçte ayrıca; Türkçe’ yi güzel ve etkili kullanma, problem çözme, araştırma ve karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir.

MEB (2005), ilk okuma yazma öğretiminin amacını şu şekilde belirtmiştir: Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

Çelenk (2003), ilk okuma yazma öğretiminin genel amacını “dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesi” olarak ifade etmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. İlköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek.
2. Dinleme, konuşma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek.
3. Türkçe'yi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak.
4. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek.
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.
6. Okuma-yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak (Gün, 2006:9).

İlk okuma yazma öğretiminin amacı, yukarıda da belirtildiği gibi çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerinin yanı sıra anlama, sorgulama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin kazandırılmasıdır. Beceriler kazandırırken, birinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeylerine uygun yöntem, teknik, yaklaşım ve materyaller kullanılmalıdır.

Akyol (2008) ise ilk okuma yazma öğretiminin amaçlarını da şu şekilde sıralamıştır:

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
2. Noktalama işaretleri ve noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri kavratmak,
3. Öğrencilere sözlü anlatım becerileri kazandırarak, yazılı anlatıma hazırlamak,

4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış biçimlerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
6. Okuma-yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak,
7. Kelime hazinesini geliştirmek,
8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin ve masalı anlama ve anlatma becerileri kazandırmak,
9. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerileri kazandırmak,
10. Görseller üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

Okuma yazma öğretiminin amacı; yalnızca okuma yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek; bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlamak ve beyin teknolojisini geliştirmek olmalıdır. Beyin teknolojisi; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, anımsama, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu yetenekler sayesinde bilgiler hızla öğrenilmekte ve belleğin gelişmesi sağlanmaktadır (Güneş, 2002:12).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçları incelendiğinde; okuma ve yazma, düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz – sentez yapma, değerlendirme, iletişim kurma, Türkçe’ yi güzel ve etkili kullanma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

1.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlke, bir işin yapılmasında doğruluğu kabul edilmiş, kanıtlanmış, tartışma dışında kalmış temel düşünce ya da prensiplerdir. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarında da ilkelerden hareket edilir. Bu ilkeler eğitimcileri yanlışla saplanmaktan kurtarır; amaca ulaşmada eğitimcilere yol gösterir (H. Güler, 2002:67).

İlk okuma yazma öğretiminin temel ilkeleri Çelenk (2006) tarafından şöyle sıralanmıştır:

1. İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
3. İlk okuma ve yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.

4. İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası bir başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
5. İlk okuma ve yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
6. İlk okuma ve yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
7. İlk okuma ve yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.
8. Türkçe okuma yazma öğrenme kolaydır.

İlköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğretiminin amaçları aynı zamanda Türkçe dersinin amaçları içerisinde yer alır. Çağdaş eğitim sistemlerinde okuma yazma hızlı, doğru, anlayarak, eleştirerek, sorgulayarak okumadır. Öğrencinin öğrenim yaşantısındaki başarısının temelinde hızlı, doğru ve anlayarak okuma vardır. Okuma yazmadaki başarısı insanın öğrenim, meslek ve günlük yaşantısını da etkiler. Okuma yazma aslında tüm derslerinde temelidir. Öğrencinin okuma yazma öğreniminde yaşayabileceği aksaklıklar, öğrenim yaşantısını da etkiler. Çünkü okuma yazma öğretiminde başarılı olan bir öğrenci, diğer derslerde de aynı başarıyı yakalayabilmektedir.

İlk okuma yazma öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken belli başlı ilkeler vardır. Bu ilkeler şunlardır (Kavcar ve diğerleri, 2004:28-29):

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir. Bu nedenle, öğretmen, sınıf içinde bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma becerisine yönelik çalışmalara yer vermelidir.
- Öğretmen, çalışmalarını önceden planlamalıdır. Başarılı bir öğretimin temel koşulu, sınıf düzeyine ve hedeflere uygun özenli bir planlamadır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir yol izlenmelidir.
- Öğretimde görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır. Öğrenme sırasında ne kadar çok duyu organına hitap edersek öğrenme o ölçüde etkili ve kalıcı olur.
- Öğrenme günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır. Öğrencilerin konu ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalı, bilgiyi kullanmalarını sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ders katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilerin etkin olduğu öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı, canlandırmaya ağırlık verilmelidir.
- Öğretimde bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Öğrencilerin farklılıkları bilinmeli; öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler çeşitlilik göstermelidir.

Gelişen teknoloji karşısında, çağdaş eğitim sistemlerinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlarda değişmektedir ve gelişmektedir. Zamanla okuma yazma öğretiminde de kullanılacak farklı yaklaşım, strateji ve yöntemler geliştirilmektedir. Öğretmen okuma

yazma öğretiminde kullandığı strateji ve yöntemleri seçerken, öğrencilerin gelişim özelliklerinin farklılıklarına da dikkat etmelidir.

Öğrencilerde ders ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır. Öğretmen yaratıcı olmalı, öğrencileri güdülemeyi başarmalıdır.

Çelenk (2006); ilk okuma yazmanın ilköğretimdeki tüm derslerin temeli olduğu, ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılabileceği herhangi bir aksamanın öğrencinin tüm akademik yaşamını etkileyebileceğini, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği şeklinde ilk okuma yazma öğretimi ilkelerini sıralamıştır.

Kavcar ve diğerleri (2004); Çelenk (2006) 'in de belirttiği gibi okuma yazma öğretimini planlamada ve kullanacağı yöntemleri belirlemede sınıf düzeyine ve bireysel farklılıklara dikkat edilmeli, okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan daha çok yararlanılmalı şeklinde ilk okuma yazma öğretim ilkelerini sıralamıştır. Burada genel eğitim ilkelerinden olan, somut öğelerden daha yararlanılmalıdır ilkesine işaret edilmiştir. Kavcar ve diğerleri (2004), Çelenk (2006)' ten farklı olarak ise; okuma yazma öğretimi günlük yaşamla ilişkisi kurularak yapılmalı, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve ulaştığı bilgiyi kullanması sağlanmalı, öğrencilerin derse daha fazla katılmasının sağlanması için canlandırmalara yer verilmeli şeklinde ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerini ifade etmiştir.

1.5. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Bireylerin mesleki ve öğrenim yaşamlarında önemli olan okuma yazma öğretiminin etkili biçimde nasıl gerçekleştirileceği, farklı yöntem ve stratejiler arasında hangisinin daha uygun ve işlevsel olduğu, bu yöntem, teknik ve stratejilerin yararlarının ve sınırlılıklarının neler olduğu konularında yoğun çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarında kullanılacak birçok yöntem ve tekniğin varlığından söz edilebilir.

İlk okuma yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde, değişik yöntemler izlenmiştir. Her yöntemin fayda ve sınırlılıkları vardır. İlk okuma ve yazma alanında çalışan bilim adamlarının, daha kısa sürede öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine

en uygun olan öğretim yöntemlerini araştırmaları neticesinde, pek çok okuma yazma öğretilimi yöntemi ortaya çıkmıştır (N. Cemaloğlu, K. Yıldırım, 2005:81). Okuma yazma öğretilimi konusunda yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkan yöntemleri üç önemli başlık altında toplamak mümkündür. Bireşimsel, çözümsel ve karma yöntemler. Bu yöntemler aşağıda tanıtılmaktadır.

1.5.1. Bireşimsel Yöntemler (Tümevarım Yöntemleri)

“Bireşimsel diğer adıyla tümevarım yöntemleri, öğrenme konusunu oluşturan unsurları bütünleştirme, öğrenme probleminde var olan yardımcı duygu ve düşünce haline getirme esasına dayanır.” (Calp, 2003:99). Tümevarımda esas olan parçaları birleştirerek bütünü elde etmektir. Bu kapsamda yer alan uygulamalar “harf yöntemi”, “ses (fonetik) yöntem” ve “hece yöntemi” şeklinde sıralanmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda tanıtılmaktadır.

1.5.1.1. Harf Yöntemi

Harf, bir dildeki her bir sesi gösteren ve alfabeyi oluşturan şekillerin her biridir. Okuma ve yazma öğretiliminde harfi temele alan bu yaklaşım, en eski okuma ve yazma yaklaşımıdır. Greko-Romen medeniyetinden Orta Çağ’ ın sonuna kadar hemen hemen tüm dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede 19. yy. ortalarına kadar bu yöntemle öğretilime devam edilmiştir. Bu yöntemde önce harfin söylenişi öğretilerek, daha sonra da öğretilen harfler birleştirilerek hecelere, heceler birleştirilerek sözcük, cümle ve metinlere ulaşılmaktadır (Güleryüz, 2002:44; Köksal, 2001:33; Nas, 2001:53).

Harf yönteminin her aşamasında sıkça alıştırma yapmak gerektiğinden, öğrenci metni anlamaktan çok sözcükleri tanımak için kendini zorlamaktadır. Bu yöntemin, öğrenme ilkelerine, çocuğun algı dünyasına, gözün fizyolojisine uygun olmadığı ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2002:44). Harflerin adlarını öğrenmek, sözcüklerin doğru okunmasını sağlamamakta; harf soyut olduğundan çocuklar için anlam taşımamakta ve ilgi çekmediği için de okuma zevki vermemektedir. Sürekli harflerin adlarını ya da “ab”, “eb”, “ib” gibi heceleri mekanik olarak tekrarlamak okumaya karşı isteksizlik yaratmaktadır (Nas, 2001, s. 53). Bu yöntemle karşı çıkışın temel gerekçesi, harcanan emeğin ve zamanın çok olmasıdır (Köksal, 2001:34).

1.5.1.2. Ses (Fonetik) Yöntem

Bu yöntemde bir kelimeyi okutmak için harflerin adı değil, sesini tanımak yeterlidir. İlk olarak sesli harfler verilir. Sonra da sessiz harfler verilir. Bu harfler birleştirilerek heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilmektedir (Ö. Tamcan, 2004:19). Bu yöntemle harf yönteminde, harflerin telaffuzlarındaki sınırlılıklarını ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

Yöntem Türkiye dahil halen bir çok ülkede uygulanmaktadır. Yöntemin başlıca yararlarından biri, ses işaretleri yoluyla kelimeleri tanımayı öğretmesidir. Huey' e göre; ses yöntemi, öğrencide bir sesi ve ses işaretlerini birleştirerek herhangi bir kelimeyi söyleyebilme yeteneğini geliştirmektedir (M. F. Öz, 2005:5).

Calp'e göre (2003), bu yöntemde sık sık yapılan tekrarlar zaman kaybına, öğrencilerin bıkmalarına ve zihinlerinin boş boş yorulmalarına yol açmaktadır. Ses yöntemi özellikle doğru, hızlı ve anlamlı okuma yazmayı, okuduğunu anlamayı engelleyen bir yöntem olduğundan fonksiyonel görülmemektedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sınırlılıklarını şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:83):

- Fonetik olmayan dillerde etkili olarak kullanılamaz.
- Öğrencilerin sessiz harfler telaffuzunda araya başka sesler de sokar, bu durumda kelimelerin telaffuzu zorlaşır.
- Harflerin sesi üzerine aşırı derecede yoğunlaştığı için öğrenci elindeki metni hızlı okuyamaz ve yazamaz.
- Harflerin sesi üzerine aşırı derece yoğunlaştığı için öğrenci okuduğu metni anlayamaz.
- Öğrencilerin bu harfin sesini çıkartarak ilk okuma ve yazma öğrendikleri için sessiz okuma becerisini kolay kolay kazanamaz.
- Ses yöntemiyle okuma yazma öğretiminin ilk aşamasında kelimeler pratik olarak öğretilemez ise, öğrenciler okuma yazmayı kolay kolay öğrenemez.
- Ses yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler, cümle oluşturmakta zorlanır.

Yöntemde okuma yazma öğretim sürecine seslerin öğrenilmesi ile başlanır. Seslerden harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere geçilmektedir. Farklı bölgelerden gelen öğrencilerin telaffuzlarındaki farklılıklardan yanlış öğrenmeler meydana gelebilmektedir. Yanlış öğrenmelerin önüne geçebilmek için sık sık tekrarlar yapılmış ve

bu yapılan tekrarlar zaman kaybına yol açmaktadır. Dolayısıyla doğru, anlamlı okuma ve okuduğunu anlama sürecinde işlevsel bir yöntem olmadığı söylenebilir.

1.5.1.3. Hece Yöntemi

Bu yöntemde temel öge ve birim hecedir. Heceler gösterilir, belli bir birikimden sonra heceler kelime ve cümle yapmak için birleştirilir (Özdemir, 1983:45). Hece yöntemi, öğretimin temel ögesinin hece olması nedeniyle diğer sentezci yöntemlerden farklıdır. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessiz ancak, seslilerle birleşerek doğru söylenebilir. Bunu hemen bütün fonetisyenler kabul etmektedir (Öz, 2005:6). Bu yöntem İspanyolca, Portekizce Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygundur (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:84).

Cemaloğlu, Yıldırım (2005) ve Öz (2005) yöntemin sınırlılıklarını şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:85), (Öz 2005:6,7):

- Öğrencilere öğretilen heceler, kelimeler ve cümleler içerisinde tekrar edilmediği durumlarda okuma yazma öğrenme süreci uzun zaman alır ve öğrenciye aşırı bir çaba yükler.
- Hece tablosuna dayalı öğrenme, öğrencinin ilgisinin dağılmasına neden olur. Hece tablosu fazla kullanılırsa öğrencinin cümle ve hikayelere geçmeden önce, okumayla ilgisini kesmesi olasılığı vardır.
- Öğrencinin heceyi çatarak okumayı öğrendikleri için yavaş okurlar ve okudukları metni anlayamazlar.
- Öğrenciler anlamlı okuma becerisini kolay kolay kazanamazlar.
- Bu yöntem, karışık bir hece yapısı olan veya resimlerle ifade edilebilecek bir veya iki heceli kelimeleri az olan bir dil için uygun değildir.

Hece yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece tablosu oluşturulur ve daha sonra bu hecelerden kelimeler meydana getirilir. Hece tablosundaki heceler ezberlendiği için okumaya olan ilgi zamanla azalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciyi daha çok ezbere yönelttiği ve zamanla okumaya olan ilgiyi azalttığı için bu yöntemin uygun olmadığı söylenebilir.

1.5.2. Çözümleme Yöntemler (Tümdengelim Yöntemleri)

Çözümleme yönteminde, öğrencilere önce cümleler verilerek ilk okumaya başlanır. Öğrenciler yeteri kadar cümle öğrendikten sonra, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve daha sonra harflere geçilir. En son harf kavratılır. Bu yöntemin, öğrencilerin toptan algılama, anlamlı şeyleri kavrayabilme ve benzeri psikolojik özelliklerine uygun olduğu

gibi, seri ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi kazanmalarına yardımcı olduğu deneylerle tespit edilmiştir (Altıntaş, 1988:44).

İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemine uygun olarak belli işlem basamakları bulunmaktadır. Bu işlem basamakları:

1. Hazırlık dönemi
2. Cümle öğretimi yöntemi
3. Cümle çözümlenmesi yöntemi
4. Sözcük çözümlenmesi
5. Hece çözümlenmesi dönemi
6. Serbest metin okuma ve yazma dönemidir (Demirel, 1999:62).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde bu dönemlerin ne zaman başlayıp ne zaman biteceğine dair kesin bir zaman belirtmek mümkün değildir. Bunu mümkün kılacak tek unsur öğretmendir (Keskinkılıç, 2002:133).

Çözümlene yönteminin zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği bulunmaktadır. Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de sese geçiş aşamalarında karar öğretmene bırakıldığı için bu durum sıkıntılara neden olmaktadır (Çelenk, 1992:371).

1.5.2.1. Kelime (Sözcük) Yöntemi

Kelime / Sözcük yönteminde “bak ve söyle” ilkesinden yola çıkılarak hareket edilir. Her kelime öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekildedir. Çağrışım olması için yeni kelimelerin yanına resim konur. Öğrenci için anlamı olan kelimelerden başlanır. Her yeni kelime cümlecik ya da cümle içinde tekrar edilir. Sonra zamanla hece ve harflere dikkat çekilir. Bu yöntemin çocuk psikolojisine uygun olduğu, süratli ve anlamlı bir okuma yazma becerisi kazandırdığı savunulmaktadır. Bu yöntemin sınırlılığı ise çocuk kelimeyi tam olarak okumayı tam öğrenemediği için süreç yavaşlamaktadır (Öz 1998, Cemaloğlu 2001, Çelenk 2000).

Bu yöntem resimli kitaplarla desteklenir, verilen her yeni sözcük cümleler içinde tekrar edilir, öğrencinin dikkati, sözcükler içinde, hecelere ve seslere çekilir (Köksal, 2001, s. 36). Bir dilin sözcük sayısının çok olması nedeni ile, tüm sözcükleri öğretmenin zor olacağı ve sözcük öğretmenin öğrenciyi bireşim yapmaya zorladığı söylenmektedir. Bu

nedenle; sözcük yönteminin öğrencinin hızlı, işlek ve anlayarak okumasında olumsuz etkileri olacağı ileri sürülmektedir (Güleryüz, 2002:46; Nas, 2001:56).

Bu yöntemin uygulanmasında öğrenci için anlamlı kelimelerden başlanır. Kelimelerin yanında, ilgili kelimeyi öğrencinin hatırlamasına yardımcı olabilecek resimler verilir. Verilen her yeni kelime cümle içinde tekrar edilir. Ancak sürekli tekrarların yapılması öğrencinin okuma yazmadan soğumasına ve dolayısıyla hızlı ve anlamlı okumanın gerçekleşmemesine neden olduğu gerekçesiyle bu yöntemden vazgeçildiği ifade edilmektedir.

1.5.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi

Bu yöntem dünyada ve Türkiye’ de tartışmasız en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Çözümsel yöntemler arasında en yaygın uygulama şansı bulan yaklaşım, cümleden başlayan çözümsel yöntem olmuştur (Çelenk, 2005:56).

Cümle yöntemine göre, ilk okuma yazma çalışmalarının hazırlık devresi tamamlandıktan sonra başlanır. Hazırlık devresi, öğrenciler; okula, sınıfa, öğretmen ve arkadaşlarına tam olarak uyum sağladıktan sonra bitirilir. Bu süre yaklaşık üç haftadır. Fakat bu süre, okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine göre değişebilir (Ertürk, 2001:19).

Akyol (2001) cümle yönteminde hazırlık aşamasını dörde ayırmıştır. Bunlar (Akyol, 2001:74):

- Sınıf okul ortamını tanıtmak,
- Bak – anlat,
- Çiz – boya,
- Çizgi çalışmaları.

Hazırlık aşaması bittikten sonra, bu yöntemin uygulama basamakları sırasıyla şunlardır (Çelenk, 2005:56, 57, 58):

- **Cümleyi Tanıma:** Öğretmen öğrencilere önceden belirlenmiş basit cümleler verir. Bu cümleleri okutup yazdırır. Bu aşamada öğrenci, cümleyi bütün olarak tanımalı ve diğer cümlelerden ayırt edebilmelidir.
- **Cümleyi Çözümleme ve Kelimeyi Tanımlama:** Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı cümlelerden başlayarak cümleleri kelimelere ayırır, bu kelimeleri ayrı ayrı okutup yazdırır. Her kelimeyi farklı cümleler içinde kullanır.

- **Kelimeyi Çözümleme ve Heceyi Tanıtma:** Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı kelimelerden başlayarak kelimelere ayırır, bu heceleri okutup yazdırır ve her heceyi farklı kelime, cümle içinde kullanır.
- **Sesler (Harfleri) Tanıtma:** Çözümleme sürecinde esas olan harfin öğretimi değil, öğrencinin bütün içerisinde sesi sezmesi ve harf – ses ilişkisini kurarak sesin sembolü olan harfi tanımasıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı hecelerden başlayarak, heceleri seslere ayırır. Bu çalışmalar yapılırken sesli harfleri ve heceleri iyi tanıyan öğrenciler gerçek anlamda okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar.
- **Serbest Metne Geçiş:** Okuma çalışmalarına çocuk düzeyine uygun basit metinlerle başlanmalıdır. Bu geçiş döneminde basit tekerlemeler ve çocuk için anlam ifade edecek şiirlerden yararlanılabilir. Böylece öğrencinin hem akıcı okuması hem de okumadan keyif alması sağlanır.

Uzun yıllar boyunca Türkiye’de ve dünyada cümle yöntemiyle okuma yazma öğretilmesinin nedenlerini kısaca şöyle açıklayabiliriz: Cümle yönteminin en büyük yararlarından biri, metinde ifade edilen düşünce zinciri vasıtasıyla öğrenciye yardım etmesidir. Ayrıca göz sıçraması üzerine yapılan araştırmalara uygun düştüğü için bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar daha hızlı okudukları ve okuduklarını anladıkları ve bu beceriyi daha kısa sürede kazandıkları ifade edilmektedir (Güneş, 1997:146).

Bu yöntemin faydalarının yanı sıra, Cemaloğlu ve Yıldırım(2005) yöntemin sınırlılıklarını şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:89):

- İlk okuma yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumda yöntemden beklenen fayda elde edilemez.
- Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için, uygulamada karışıklığa neden olur.
- Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencinin dikkatinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır.

Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretim süreci bütünden parçaya ilkesi benimsenmiş olup cümle parçalarına ayrılarak öğretim süreci devam eden ve ülkemizde uzun yıllar uygulanan bir öğretim yöntemidir. Cümle yöntemi, anlamlı okuma, bilinçli okuma alışkanlığı kazandırması, Türkçe’ nin ses yapısına uygun olması, hızlı okuma becerisi kazandırması gibi faydaları sayılırken; çocukların geç okumaya geçmesi (zaman alıcı bir

yöntem olması) ve mekanik bir okuma sağlaması gibi sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Cümle yöntemi okuma yazmayı geciktirse de, toptan algılamayı sağladığı, daha anlamlı ve hızlı okumayı kazandırdığı için gelişmiş bir yöntemdir ve bu özellikleriyle Türkiye’de ve Dünya da en gelişmiş yöntem olarak kabul edilmiştir. Bu yöntemin başarısız olmasının nedeni ise, sınıf öğretmeni olmayan, özel alan eğitimi almayan, cümle (çözümleme) yöntemini tanımayan öğretmenler yüzünden başarısız olduğu söylenebilir.

1.5.2.3. Öykü Yöntemi

Öykü yöntemi, cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Burada temel birim, hikayeyi oluşturan birtakım cümlelerdir. Bu yöntem, okuma alıştırmalarını daha ilginç hale getirir; çünkü hikayeler bütün çocukları ilgilendirir. Böylece kelime ve cümle yöntemlerinin bazı sınırlılıklarını gidermektedir. Ayrıca, bu yöntem, başlangıç, çevre ve sonuç olmak üzere birbirini izleyen birtakım olayları aktarır ve daha mükemmel bir düşünce biriminin meydana gelmesini sağlar. Öğrencinin dikkati, metnin anlamı üzerine çekilmekle kalmaz, aynı zamanda bir düşünce zincirini önceden sezmeye ve izlemeye yöneltir. Hikaye, öğrencilere basit bir cümleden çok düşünce ilişkilerini tartışma ve anlama fırsatları verir (Öz, 1998:8).

Bu yöntemde hikaye öğretmen tarafından okunur, varsa, hikaye ile ilgili çizgi film izlettirilip, ses bandı dinlettirilir, resimler gösterilir. Çocuklar bunlar üzerinde konuşurlur. Gerekirse hikaye dramatize ettirilir ve öğrencilere anlatılır. Öğrenci ezbere okuyup yazma becerisine sahip olduktan sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir (Calp, 2003:107). Çözümleme sonucu elde edilen sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur. Öykü yöntemi, çözümleme bireşim yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en geniş yöntemdir. Okuma yazma öğrenimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde “çözümleme bireşim yöntemi” nin tüm aşamaları uygulanmaktadır (Köksal, 1999:12).

Bu yöntemle okuma çok hızlı gerçekleşir. Öğrencilerin, okuduklarını anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerileri gelişir. Okudukları metindeki vurgu ve tonlamalar, öğrencilerin anlamlı okuma düzeylerini artırır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:91).

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) yöntemin sınırlılıkları şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:91):

- Yeterli düzeyde araç ve gereç bulunmadığından etkililiği düşer.

- Seviyeye uygun öykü bulma güçlüğü vardır.
- Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Okuma ve yazma öğretecek öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyi yöntemin başarısında etkilidir.
- Kalabalık sınıflarda etkililik düzeyi düşer.

Öykü yönteminde öğrenci öyküye kendini fazla kaptırırsa veya okunan öykü uzun olursa cümle ve kelimeler yeterince anlaşılabilir ve bu yüzden yöntemin uygulanması başarısızlığa uğrayacağı savunulur (Samancı 2006).

1.5.3. Karma Yöntem

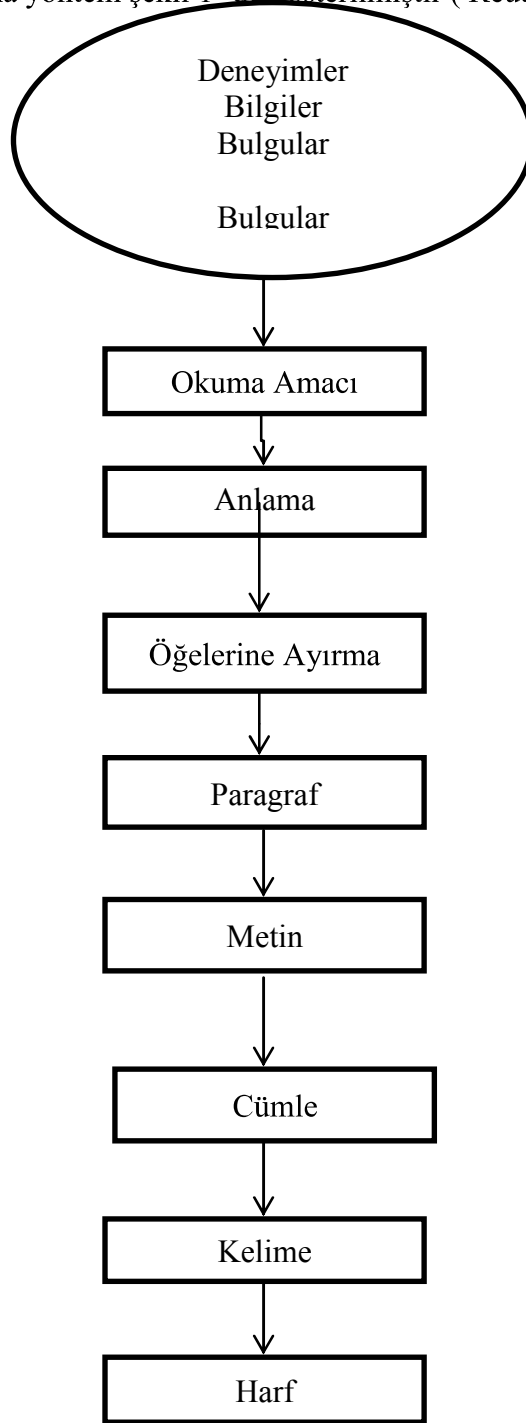
Karma yöntemde esas olan, cümle, cümleyi oluşturan kelime, hece ve harflerin bir arada öğretilmesidir. Bu yöntemde amaç, ilk okuma ve yazmayı kısa sürede öğrenmektir. İlk okuma ve yazmaya cümle ve kelimelerle başlanır. Hemen arkasında hece ve harflerin tanıtılıp öğretilmesine geçilir (Calp, 2003).

Karma yöntem, çözümlenme ve birleşim yöntemlerinin birlikte uygulandığı bir yöntemdir. Bir taraftan cümle öğretimi ile ilk okuma yazma etkinlikleri sürdürülürken, aynı zamanda sesli ve sessiz harflerin öğretimi yapılır. Sesli ve sessiz harflerin öğrenilmesinden sonra hecelere geçilir. Hece alıştırmalarıyla kelimelerin öğrenilmesine önem verilerek, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Ülkemizde öğretmenler, ikinci, üçüncü sınıfa gelmiş ve ilk okuma yazmayı öğrenememiş öğrencilere bu yöntemle okuma yazma öğretmektedirler (Ferah, 2001:149).

Karma yöntemde ilk okuma ve yazma öğretimine, öğrenciler için anlamlı olan cümle ve sözcüklerden başlanır, üç ya da beş cümle öğretildikten sonra sesli harfler, sözcükler, heceler verilir; son olarak da ses tanıma devresine geçilir. Bu yöntemde sesler ve sözcükler verildikten sonra öğrenci için kısa ve önemli olan dikkat çeken cümle ve metinler dağıtılır. Çoğu zamanda takviye amaçlı hece tablosu verilir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2008:87).

Bu yöntemin daha kısa zamanda okuma yazma öğretimi sağlaması, birleştirme yönteminin olumsuzluklarını ortadan kaldırması ve yetişkinlere okuma yazma öğretiminde etkili olması gibi faydalarının yanı sıra hızlı ve anlamlı okuma yazma becerisi kazandırmaması, okuduğunu anlamada yoğun bir çaba istemesi ve ilk okuma yazma süreci çok hızlı bitirilmesinden dolayı sözcüklerin telaffuzunda zorlanması gibi sınırlılıklarından söz edilebilir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2008:88).

Yetişkinlere okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı söylenen bu yöntemle, öğrencilere daha az zamanda okuma yazma becerisi kazandırılmak istenmektedir. Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu yöntem, harf öğretimi ve cümle öğretiminin üstünlüklerinin bir araya getirilmesinden oluşmuştur. Okuma sürecinde karma yöntem Şekil 1' de gösterilmiştir (Reutzel ve Cooter, 1996:49).



Şekil 1. Okuma Sürecinde Karma Yöntem
Kaynak: (Reutzel ve Cooter, 1996:44).

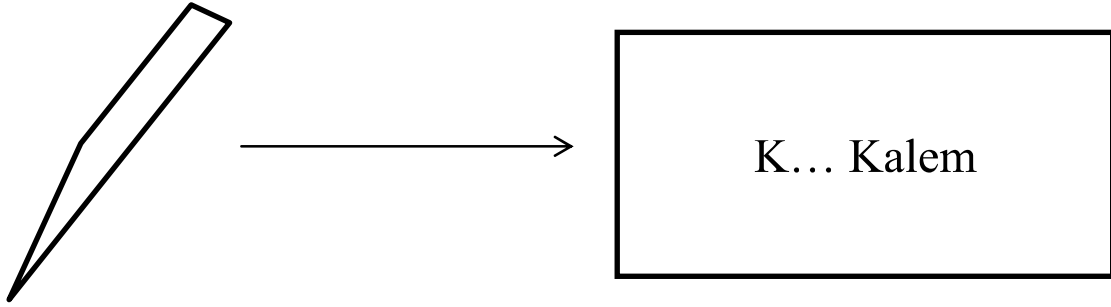
Cemaloğlu ve Yıldırım (2005); bu yöntemin sınırlılıkları şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:88):

- Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamaz. Öğrenciler okuduklarını anlama becerisini üst sınıflarda yoğun bir çabayla kazanırlar.
- Öğrenciler ilk okuma ve yazma sürecini çok hızlı bitirdiklerinden sözcükleri telaffuzda zorlanırlar. Bölgesel ağız farklılıklarından kaynaklanan konuşma kusurları yazılı ifade biçimine de yansır.

1.5.4. Diğer Yöntemler

Belirtilen yöntemlerin dışında resimli ses yöntemi, global yöntem ve bilgi işlem yöntemine göre okuma gibi yöntemlerde literatürde mevcuttur.

Resimli Ses Yöntemi: Bu yöntem özel öğretim alanında görev yapan Lucille D. Schoolfield, Josephine B. Timberlake sınıf öğretmeni olan MaricBueckly tarafından geliştirilmiş olup yöntemin dört aşaması vardır. Birinci aşamada, başlangıç ünsüzleri resimli bir şemadan yararlanılarak verilmektedir. Resimle birlikte başlangıç harfi gösterilmektedir. Altteki örnekte olduğu gibi:



Şekil 2. Resimli Ses Yöntemi

Kaynak: (Akyol, 2005).

İkinci aşamada, bitiş sesleri kavratılmaktadır. Yukarıdaki örnek göz önüne alınırsa “m” harfinin sesi tanıtılacaktır. Birinci ve ikinci aşamanın sonunda farklı kelimeler kullanılarak gerekli alıştırmalar yapılmakta ve çocuğun bu sesleri farklı kelimelerin başlarında ve sonunda ayırt edip edemediği belirlenmektedir. Üçüncü aşamada ünlüler kavratılmaya çalışılmakta ve son aşamada ise ünsüzlerle alıştırmalar yapılmakta olup ekler ve birleşik kelimeler çözümlenmeye çalışılmaktadır (Aukerman, 1971; Akyol, 2005).

Global Yöntem: Bu fikir 18. Yüzyılın sonlarında L. Lurçat tarafından geliştirilmiş olup özetle şu şekildedir: “ Bu yöntem, çocuklara harf ve hecelerden bahsetmeden okuma ve yazma öğretmenin bir yoludur. Buna göre, öncelikle öğretilcek kelime telaffuz edilir, sonra o kelimenin çocuğa kitapta gösterilir. Ve kelime tekrar edilir. Çocuk, bu esnada tekrar edilen ses ile gördüğü kelimeyi zihninde yapılandırır. Öğrencinin tanıdığı kelime sayısı 3 – 4 olunca kendisine 3 – 4 cümle yazılır. Öğrenciniz duraksamadan okumaya başlayınca da heceleri ayırt etmesi sağlanır. Bu şekilde yapıldığında doğal sıralamayı takip edilmiş olur (http://www.lire-ecrire.org/Methode-globale_a14.html).

Bilgi İşlem Yöntemine Göre Okuma: Bu modelde zihni etkinlikler; yazılı dilin algılanması (görme ve ses aygıtındaki işlemler), konuşma ve söylenenleri anlama ve hafıza olarak üç grupta toplanmıştır (Ferah, 2005).

Avrupa ülkelerinde okuma-yazma öğretimi, bazı ülkelerde bireşim yöntemi uygulanırken, bazılarında çözümlene bireşim yöntemi uygulanmaktadır. Ancak aynı ülke içerisinde eyaletten eyalete dahi değişik yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Güleryüz, 2000). Örneğin Hamburg eyaleti programında okuma öğretimi, çözümlene, bireşim veya çözümlene-bireşim öğretim metoduyla yani karma yapılabilir. Okuma öğretiminde son kararı öğretmen verir. Görüldüğü gibi ilk okuma yazma öğretiminde bir tek metodun tercihi söz konusu değildir, tercih de öğretmene bırakılmıştır (Göçer, 2000).

1.5.5. Türkiye’ de İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihi Gelişimi

Türkiye’ de ilk okuma yazma öğretimine ilişkin sistemli çalışmalara ancak Tanzimat Dönemi ile başlandığı bilinmektedir. Uzun müddet sentez metotları kullanılmış sonraları çözümlene yöntemine geçilmiştir (Özcan, 2003:7).

Osmanlılar devletinde, ilk okuma ve yazma öğretimi harf yöntemi olarak bilinen bireşimsel yöntem ile yapılırdı. Latin harflerine geçtikten sonra da aynı anlayışla bu metot uygulanmaya devam edilmiştir. 20. yüzyılın başında 1912 yılında Almanya’da bir kısım psikolog tarafından, “Gestalt Psikolojisi” adıyla yeni bir akım başlatmış ve çocukların toptan görüşe sahip olduğu çözümlene yöntemi ortaya konmuştur (Akyüz, 2000:47; Coşkun, 2005:425; Kılıç, 2005:2). Çözümlene yöntemi ile öğretime yönelik tartışmalar Osmanlıların son dönemlerine rastlamaktadır. Cumhuriyet eğitiminin yenilikçi anlayışı, ilk

okuma ve yazma öğretimini de etkilemiş, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çözümleme yöntemi programlardaki yerini almıştır (Cemaloğlu, 2000:7; Çelenk, 1993:6; Şahin ve Akyol, 2006:3).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduktan sonra eğitim sistemi, öğretim kademeleri ve okul türlerinde devletin yapısına ve temel özelliklerine uygun şekilde yapılanma süreci başlamıştır. Özellikle Atatürk, devletin çağdaş medeniyetler düzeyine çıkabilmesi için eğitime fazlasıyla önem vermiştir. Osmanlı Devleti'nden miras kalan eğitim sisteminin birçok uygulaması terk edilerek, yeni kanunlarla hızlı değişim sürecine girilmiştir (Gelişli, 2005:1; Kılıç, 2005:2; Güteryüz, 2001:87).

Bu sebeplerle Atatürk ve İnönü döneminde eğitim sisteminin temelini oluşturan birçok yenilik denenmiş ve uygulanmıştır. İstiklal Savaşı devam ederken 1921 de Ankara'da "Maarif Kongresi"nin toplanması, 1924'te Tevhid-i Tedrisat Yasasının çıkarılması, 1928 yeni harflerin kabulü, 1929 İlkokul programının uygulamaya konulması, John Dewey (1924), Künhe (1925), Frey ve Stiehler (1926), Omar Buyse (1927), Albert Malche (1932), Miss Parker (1934), Philippe Schwart (1933), Beryl Parker ve Kate V.Wofford gibi batılı uzmanların Türkiye'ye daveti hep bu döneme rastlamıştır. Ayrıca öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için Köy Enstitülerinin açılması, 1939-1949 yılları arasında IV. Eğitim Şurasının toplanarak eğitim sisteminin çeşitli sorunlarını çözmeyi amaçlayan reformların başlaması bu dönemin en önemli çalışmalarını oluşturmuştur. 1946 sonrası çok partili döneme geçilmiştir. Siyasi partilerin eğitim politikalarına sık sık müdahaleleri sonucunda yapılan reformların eğitim biliminin ilkelerini dikkate almaktan uzak olduğu görülmüştür. 1950 sonrasında Türk Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen yenilik çalışmaları (1971-1972 yılları hariç bu dönemde uzmanlarca temel eğitim modeli oluşturulmuş ve 16 yatılı bölge okulunda ve 2 ilkokulda pilot uygulama yapılmıştır. Çalışma başarılı olmasına rağmen uygulanmamıştır-) bütünün bir parçasını ele almıştır. Bu sebeple programda bütünlük bozulmaya başlamıştır (Başaran, 1996:78; Binbaşıoğlu, 1999:145; Özbay, 2004:2802-2803; Gelişli, 2005:109-111; Karagözoğlu, 2005:3-4; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006:82-85).

Damar'ın belirttiği üzere (akt. Şahin ve Akyol, 2006:3), ilk okuma yazma öğretiminin amacı, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı eleştirerek ve anlamlandırarak okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Cemaloğlu (2000:2) ve Baş (2006:215), okuma yazma öğretiminin amacını, erken çocukluk

döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile, okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Çağlar (1999:130-131) Cumhuriyet döneminde en çok ilköğretime önem verildiğini, ilköğretimin modernleştirilerek bütün ülkeye yayılmasına çalışıldığını belirtmiştir. Bu dönemde ilköğretimle Cumhuriyet'in istediği insan modelini yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple ilk okuma yazma öğretiminde yöntem geçmişten günümüze hep tartışma konusu olmuştur. Bugüne kadar birçok devlet vatandaşlarının okuryazar olabilmeleri için değişik yöntemler kullanmışlardır. Cumhuriyetten günümüze uygulanan ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimi için öngörülen yöntemler şunlar olmuştur.

1.5.5.1. Cumhuriyet' in İlk Yıllarında Kullanılan Yöntemler

Binbaşıoğlu (1999:147), Köksal (1999:13), Dikmen (2003:29-30), Gelişli (2005:5-32), Kılıç (2005:3), Arslan (2006:26), Sağırlı (2006:270), Yıldız (2006:35), Yıldız ve diğerleri (2006:83), Tosunoğlu ve Melanlıoğlu (2006:91), Coşkun (2007:4- 7) Cumhuriyetin ilk yıllarında tesmiye usulü (adlandırma, harf), usul-i savti (fonetik, ses yöntemi), kelime (sözcük) yöntemi ve muhtelit (karma) yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Cumhuriyet öncesinde eğitime ilişkin çağdaş görüşler programa girmiş ancak bu durum uygulama aşamasına yansımamıştır. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredatında ilk okuma yazma öğretimi Elifba Cüzü olarak adlandırılmıştır. Bunun nedeni, Osmanlıca öğretimin Arap alfabesi ile yapılmasıdır. Programda okuma yazma yöntemlerinden harf veya hece yöntemi yasaklanarak, ses (savti usul) veya kelime yöntemlerinden birinin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır.

- **Tesmiye Usulü (Harf Yöntemi):** Eğitim tarihimizde adlandırma(tesmiye); yani, harflerin isimlerini söyleyerek yazdırma yöntemi ile okuma yazma öğretimine başlanmıştır (Calp,2003:108). Harfleri ilkin (a), be(b) ,cim(c) ,dal(d), sin(s) gibi isimleriyle belletip, sonra hece ve sözcük oluşturmaktan ibarettir. İsimden sese dönüşüm güç olduğundan bu yöntem heceleme ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenden dolayı bu yöntem ile alfabe okutmak yasaktır (Köksal,1999:13).
- **Savti Usul (Ses Yöntemi):** Bu yöntem seslendirme anlamında savti usul denmekte olup 1870'lerde kullanılmaya başlanmıştır (Calp,2003:108). Bu

yöntemde ilkin kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazılır. Bu yöntem tavsiye edilmemektedir (Köksal,1999:13).

- **Kelime Usulü (Sözcük Yöntemi):** Çocuklara harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan kısa cümleler içindeki kelimelerin öğretilmesini öngören bu yöntemde, ilkin buna uygun ders kitabı bulmak gerekir (Köksal,1999:13). Harf yöntemine göre, daha gelişmiş bir yöntem olan kelime yöntemi de, psikolojideki son gelişmeler nedeniyle, yerini cümle yöntemine bırakmıştır (Öz,1998:9).
- **Muhtelit Usul (Karışık Yöntem):** Bu yöntem ses yöntemiyle sözcük yönteminin karışımından oluşmaktadır. Bu yöntem ile okuma yazma öğretirken sesler be(b), cim(c), kaf(k) biçiminde söylettirilmeden, kendilerinden sonra gelen ses ile (baba, baca, kara, kaba) biçiminde anlamlı sözcük ve heceler içinde öğretilecektir. Maarif Vekâleti, muhtelit usul ile kelime usulünden birini seçme konusunda öğretmenleri serbest bırakmıştır (Akt: Dikmen, 1999:13-14).

1.5.5.2. Türkiye’ de İlkokul Programlarında Okuma Yazma Öğretimi

Türkiye’ de yaklaşık bin yıldan beri okuma yazma öğretimi Arap harfleriyle harf yöntemine uygun olarak yapılıyordu. Ülkemizde ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimine baktığımızda Dr. Rüştü, Selim Sabit Efendi ve Satı Bey harf yöntemi konusunda çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Güleryüz, 2000). Cumhuriyetin ilk yıllarında tesmiye usulü (adlandırma yöntemi), savti usul (ses yöntemi), kelime usul (sözcük yöntemi), muhtelit usul (karışık yöntem) kullanılmıştır (Köksal, 2001).

1924 yılı ilkokul programında harf yöntemi yasaklanarak, “ses” ve “sözcük” yöntemlerinden birisinin seçimi öğretmene bırakılıyor. İlk okuma yazma öğretimi 1936, 1948, 1968, 1982 ve 2000 yılında yürürlüğe giren Türkçe programlarında, Satı Bey’ in Gestalt psikolojisi akımının bulgularından esinlenerek başlattığı çalışmalar ile kabul gören cümle (çözümleme) yöntemi esas alınarak yürütülmüştür (Güleryüz, 2000).

Milli eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, yeni yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretimi Programı’ nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren cümle (çözümleme) yönteminden vazgeçilmiş ve karma bir yöntem olan ses temelli cümle yönteminin kullanılması ön görmüştür. Güneş (2006) ses temelli cümle yönteminin,

dünyanın hiçbir yerinde örneğinin olmadığını, tamamen Ülkemize özgü, yeni ve günümüz eğitim yaklaşımlarına dayalı bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

1.5.5.2.1. 1924 Yılı İlkokul Programı

Cumhuriyetin ilanından sonra Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almıştır. Atatürk öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir. Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Tezcan, 1992:84).

Atatürk döneminde yeni eğitim sisteminin nasıl yönlendirileceği konularının görüşülmesi amacıyla "Heyet-i İlmiye" toplantıları yapılmıştır.

Birinci Heyet-i İlmiye 15 Temmuz-15 Ağustos 1923' te toplanmıştır. Bu toplantının gündemindeki konular arasında; ilkokul programlarında değişiklikler, ilköğretimden sonra hayati öğretim programı ve ilköğretim kararnamesinin değiştirilmesi de yer almıştır (MEB, 1995:8). Bu dönemde eğitim alanında yapılan diğer önemli toplantı 1924 yılında yapılan "İkinci Heyet-i İlmiye" toplantısıdır. Alınan kararlarının hemen hemen tamamının uygulandığı bu toplantıda ilköğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiş, beş sınıf bir bütün olarak ele alınmış ve ilkokul programlarının geliştirilmesi kabul edilmiştir (MEB; 1995:8).

Cumhuriyet döneminin ilk programı ise 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçüde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir.

Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay vd., 2000:35).

Bu programın başka bir özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır.

1924 yılı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile sözcük yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 yıllı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, okuma ve anlam eğitimine önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. 1924 yıllı ilk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır.

1.5.5.2.2. 1926 Yılı İlkokul Programı

1926 yılı "İlkokul Programı"nda hecelemeyle sonuçlanan harf (tesmiye) yöntemiyle, Ses (savti) yasaklanmış; Sözcük yöntemiyle, Karma (muhtelit) yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal (Antel) tarafından 1926 yılında Türkçeye çevrilen "Decrolü Usulü" adlı kitap, ülkemizde çözümleme yönteminin yayılmasında etkili olmuştur. 1926 ilkokul programının bir diğer özelliği de "Hayat Bilgisi" konularını diğer dersler için çıkış noktası yapmasıdır. Bu düzenleme ile birlikte ilk okuma ve yazma öğretimi de konusunu çocuğun çevresinde bulunan veya geçen eşya ve olaylardan almaktadır (Akt: Özgün, 2010:31-32).

1926 İlkokul programı ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bunu yaparken, eski yöntemlerin sınırlılıklarına dikkat çekilmiştir.

1926 İlkokul programı, ilk okuma ve yazma öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin bazı açıklamalarda da bulunmuştur. Bunların bugün de geçerli olan önemli hükümleri şunlardır:

- İlk okuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma birlikte yapılacaktır. Öğrenciler okudukları sözcük ve cümleleri okuyacaklardır; yazdıklarını da okuyacaklardır (Bu uygulamaya 1847'den beri önem verilmektedir).
- Okulun eğitim ve öğretime açıldığı ilk günlerde cümleleri kurşun kalemle çizgili defterlere çizdirmek uygundur.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde kitaptakilerden başka, kara tahtada bol alıştırma yapılacaktır.
- Her derste, yeni öğrenilen sözcükler, daha sonraki derslerde cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.
- Anlamı olmayan sözcük ve cümleler yazdırılmayacaktır.
- Çocuklarda görülecek söyleme, şive ve lehçe hataları düzeltilirilecektir.

- Öğretim sırasında öğretimi kolaylaştırılacak duvar levhaları ve hareketli harflerden ders aracı olarak yararlanılacaktır.

1926 ilkokul programında sık sık sözcük ve cümlelerden söz edilmektedir. Burada ifade edilen "cümle yöntemi"dir (Köksal, 1999).

1928 yılında "Harf İnkılâbı" yapıldıktan sonra, ilk okuma ve yazma öğretiminde nasıl bir yöntem kullanılacağı tartışma konusu olmuştur. Ankara'da "Terbiye" adlı dergide Avni Başman, 1929 yılında 11. sayıda Latin alfabesinin kabul edilmesi ve öğretim yöntemine ilişkin bir makale yayınlamıştır. Bu yazıyı başka yazılar takip etmiştir. Bu ortamda 1930 yılında yeniden basılan İlkokul Programı'nda, 1926 programında, yapılmış olan ilk okuma ve yazma öğretimiyle ilgili tavsiyelerden sakınılmıştır (Köksal, 1999).

1.5.5.2.3. 1936 Yılı İlkokul Programı

1936 yılı programında, ilk okuma yazmanın, kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümlene yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, bireşim, yani harf yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmiştir (Dikmen, 2003:30).

1936 tarihli ilkokul programı, ilk okuma ve yazma öğretimi alanında yapılan uygulamaların yeni bir merhalesini oluşturmaktadır. 1936 programında;

1. Birinci sınıfta okuma ve yazma etkinliği, bu sınıfın bütün öğretim etkinliğinin ayrılmaz bir ögesidir. Okul yaşamı ve Hayat Bilgisi konuları okuma ve yazma öğretimi için gayet doğal fırsatlar hazırlar. İlk okuma ve yazma etkinliğinde bu fırsatlardan geniş ölçüde yararlanılmaya çalışılacaktır.

2. Okuma yazma işi, bir yandan Hayat Bilgisi konularına başlanırken, öte yandan da çocuk ve okuma psikolojisinin doğal gereklerine uyularak, ilk okuma yazmada basit cümle ve sözcüklerden harekete geçilerek çözümlenmeli ve bireşimsel bir yoldan yürünerek okuma ve yazma mekanizması kazandırılacaktır, ifadesi bulunmaktadır (Akt: Özgün, 2010:32-33).

1926 İlkokul programından farklı olarak, 1936 programında "Basit cümle ve sözcükler" ibaresi yer almıştır. Artık cümle yöntemi 1936 programına resmen girmiştir. Fakat çözümlene ve bireşimsel ifadesi bazı öğretmenlerde harf ya da ses yöntemine

yeniden mi, dönülüyor şeklinde bir kuşkunun oluşmasına neden olmuştur. 1936 yılına kadar da ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili eserlerde hep cümle yöntemi savunuluyor ve uygulamalarda buna göre yapılıyordu (Binbaşıoğlu, 1999:15).

1.5.5.2.4. 1948 Yılı İlkokul Programı

1948 yılında İlkokul Programı yeniden düzenlenince, ilk okuma ve yazma eğitimine de açıklık getirilmiştir. İlk okuma yazma öğretimine ilişkin olarak programda şöyle denilmektedir:

"İlk okuma yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanacaktır. Zamanla bu cümlelere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harfle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacaktır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için, öğretmen, aynı sözcükleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getirecektir. Üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle hikaye, tekerlemeler oluşturmaya da ilk zamanlardan başlayarak, önem verecek ve ilk okuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması sağlanacaktır" (MEB, 1948:91-92).

1948 yıllı ilkokul programının uygulanması esnasında dikkat edilecek hususlar da belirtilmiştir. Okuma ve yazmanın birlikte olması, programdaki harfin şekillerine uyulması, araç ve gereç kullanılması, bu araç ve gereçlerin neler olduğu belirtilmiştir (MEB, 1948:92-93).

1948 ilkokul programında, ilk okuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavranıldıktan sonra, küçüklerine geçileceği belirtilmişti (MEB, 1948:251). Bu sırada bazı öğretmenler, başlangıçtan itibaren, hem küçük hem de büyük harflerin kullanılmasının daha doğru olacağı yönünde düşünceler ileri sürdüler. Bu konuda yazılar yazdılar, eserler yayımladılar. 1945'te çıkan "Alfabe Öğretimi" adlı kitabında Hilmi Güçlü, okuma ve yazma öğretimine küçük harflerden başlanmasını çocuk psikolojisine daha uygun buluyordu. 1956'da da Emine Özgür, "Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım" adlı eserinde aynı düşüncüyü yineledi. Ankara İlköğretim müfettişi Necati Öner, 1949 yılında "Öğretmen" dergisinde aynı fikri savundu. 1965 yılında Bircan Bircan "Karma Harflerle İlk okuma ve Yazma Öğretimi" adlı bir kitapçık yayımladı. Bunlara benzer başka çalışmalar da yapıldı (Binbaşıoğlu, 1999:16).

1948 Yılı İlkokul Programının Getirdiği Yenilikler: 1948 İlkokul programının temel ruhu ve felsefesi, Mustafa Kemal Atatürk'ün programın baş tarafına konulan direktif mahiyetindeki şu cümlelerde yer almaktaydı: "Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevatif olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafiz nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır."

Yukarıdaki direktifler Ulu Önderin milletimizin o günkü hâline, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarına, çevre şartlarına ve yaşanılan yüzyılın isteklerine uygun, gerçek ve somut bir Millî Eğitim Programı istediği açıkça anlaşılmaktadır (Akt: Özgün, 2010:33-34).

Bu direktiflere göre Millî Eğitimin amaçları; öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini hedeflemiştir. Bu yönler, önem derecesine göre şöyle sıralanmıştır:

1. Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak "toplumsal bakımdan" gelişmesini sağlamak.
2. Çocuğun ve gencin bir "birey" olarak "kişisel bakımdan" gelişmesini sağlamak.
3. Çocuğun ve gencin bir "Aile üyesi" ve diğer insanlarla "Beşerî ilişkileri" olan sosyal bir varlık olarak "insanlık münasebetleri bakımından" gelişmesini sağlamak.
4. Çocuğun ve gencin bir "Ekonomik varlık" olarak "ekonomik hayat bakımından" gelişmesini sağlamak (MEB, 1948:93-94).

Programda yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesini ilkokulun üstündeki eğitim kurumlarının alanına girdiği kabul edilmekte ve "İlkokuldaki öğrenciler, hemen hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak "küçük tecrübeleri yaşamak" fırsatını bulacaklardır" ibaresi yer almaktadır. Bununla beraber 1948 programının ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırdığını ve ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak nitelikte olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1948 tarihli ilkokul programına eğitim ve öğretime getirdiği ilkeler açısından bakıldığında; 17 ilkenin bulunduğu ve bunların 14'ünün 1936 ilkokul programında da yer aldığı görülmektedir. Yeni getirilen ilkeler şunlardır (MEB, 1948:92-93):

1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.

2. Okul ile ailenin iş birliği ilkesi.

3. Kişilik (şahsiyet) ilkesi.

5. 1948 programı öğrenmeyi 'zihni bir eylem' kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.

6. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu hâlde; derslerin yüklü konulan, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişiklik görülmektedir.

7. 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir.

Her ne kadar, kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlı kalınmaması; "Fırsat Öğretimine" yer verilmesi istenmiş ise de yıllık plânın yüklülüğünü giderecek ve onu bu yönden aksatacak bir durum yaratılmamıştır. Ancak öğretmene, ufak değişiklikler için esneklik verilmiştir.

1.5.5.2.5. 1968 Yılı İlkokul Programı

1968 yılında ilkokul programına göre; "İlk okuma yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan sözcüklerden yararlanmalıdır. Okuma yazma etkinliği her zaman birlikte yürütülmeli; öğrencilerin okumasını öğrendikleri sözcük ve cümleler aynı zamanda yazdırılmalıdır. Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir" (MEB, 1968:128).

1968 ilkokul programında, birinci sınıfta yazıya, okuma ve yazma programında gösterilen bazı örneklerine uygun olarak, büyük ve küçük temel harfi ile birlikte başlanacağına dair bir hüküm yer almıştır (MEB, 1968). 1968 İlkokul programında ek olarak şunlar dikkat çekmektedir:

"İlk okuma ve yazmaya başlarken, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir. Harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine, oranlarına,

gereklikçe öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. Özellikle harflerin doğru ve örneklere uygun olarak yazılması sağlanmalıdır."

1981 yılında yayımlanan "İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı (1. Kademe)" düzenlenmiştir. Bu programda da "İlk okuma ve Yazma ile ilgili olarak bu açıklamalara yer verilmiştir (MEB,1995:14).

1.5.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi

MEB 2005 Türkçe Programında, ilk okuma yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasını benimsendiği açıklanmaktadır. Bu yöntemle ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşacak biçimde düzenlenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta ve yazılanlarda okunmaktadır (MEB, 2005).

1.5.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri ve uygulanmasındaki gerekçeler şu şekilde sıralanmıştır :

- Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgilerini yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını uygun bir yöntemdir.
- Türkçe’ de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’ nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.

- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmasını öngören yöntemdir. Yöntem, öğretim sürecine seslerle başlar, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılma sürecini kapsamaktadır. İlk okuma yazma öğretim sürecinde çalışmalar, belirlenen harf gruplarının sırasıyla öğretimi yoluyla gerçekleşir. Ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, görsel sunu, yazma ve yazdıktan sonra okumalardan yararlanılmaktadır. Ayrıca yazı öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanılmıştır (MEB, 2005:224, 225).

1.5.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler (MEB, 2005:225)' de şöyle ifade edilmektedir.

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
 - a. Kolay okunması.
 - b. Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
 - c. Anlamının açık ve somut olması.
 - d. Anlamı görselleştirebilir olması.
 - e. İşlek hece yapısına sahip olması
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya yer verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.
 - a. Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - b. Öğrenci defterine yazdırma.

- c. Okuma ve yazılanları sergileme.
- d. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri incelendiğinde etkinliklerin önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek düzenlenmesi amaçlanmıştır. Anlamsız yapılardan kaçınılması gerektiği ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması için görsellere başvurulması gerektiği üzerinde durulmuştur.

1.5.6.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(2005)'nda Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır:

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
 - ✓ Genel hazırlık
 - ✓ Okumaya hazırlık
 - ✓ Yazmaya hazırlık
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - ✓ Sesi tanıma ve hissetme
 - ✓ Sesi okuma ve yazma
 - ✓ Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - ✓ Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu ile birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe öğretim programının 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2005).

1.5.6.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

Yukarıda kısaca aşamaları gösterilen ilk okuma yazmaya hazırlık aşamaları detaylı şekilde aşağıda açıklanmaktadır (MEB, 2005:226).

1.5.6.3.1.1. Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceleer birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli; aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmeli, onların desteği alınmalıdır (MEB, 2005).

1.5.6.3.1.2. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir (MEB, 2005).

1. Oturma: İlk okuma yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3. Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- ✓ Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- ✓ Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- ✓ Söylenen cümleye uygun resim bulma,
- ✓ Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- ✓ Görsellerden bir hikaye oluşturma,

- ✓ Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikayedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

4. **Okumaya özendirme:** Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Hikaye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
- ✓ Resimli hikayeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

1.5.6.3.1.3. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalar da yapılabilir (MEB, 2005).

1. **El hareketleri:** Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- ✓ Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, "sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak..." şarkısının söylenmesi.
- ✓ Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).
- ✓ Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.
- ✓ Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma.

2. **Boyama:** Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

3. **Kalem Tutma:** Kalem tutmanın ilk okuma yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir.

Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Özellikle kalemi çok sıkı kavrama ve bastırma gibi bedensel gerginlikler yazma öğretimine engel olmaktadır. Bunu önlemek için öğretmen, öğrencilerin kalem tutuşunu gözlemleyerek kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır. Ancak, öğrencinin kalem tutma biçimi üzerinde zorlama olmamalı, öğrenciye küçük uyarılar yaparak, öğrencinin kalem tutmada kendine en uygun biçimi kazanmalarını sağlamalıdır. Öğretmen kalem tutma şeklinde öğrenciye baskı yaptığı takdirde, öğrencinin

yazma etkinliklerinde geri kalmasına ve dolayısıyla yazma etkinliklerine olan isteğin bitmesine neden olmaktadır.

Kalem, elin baş, orta ve işaret parmağı arasında tutulmalıdır. İşaret parmağı neredeyse düz olmalı, başparmakla orta parmağın ucu birleştirilmelidir. Orta parmak, başparmağı kavrayacak şekilde tutulmalı ve işaret parmağının da yardımıyla kalem bu iç parmağın arasında tutulmalıdır. Kalem ucuyla işaret parmağı arasında 1,5 – 2 cm mesafe olmalıdır. Kalem silgisi, kalemi tutan elin omzunu işaret edecek şekilde olmalıdır. Kalem ucundaki silginin başka yönleri göstermesi öğrencinin kalem tutuşuyla ilgili bir problemi olduğunu gösterir (Başaran ve Karatay, 2005).

4. Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.

Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
- ✓ Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.).

5. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.
- ✓ Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.
- ✓ Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1,3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler, bitişik eğik yazıya geçmeden önce öğrencilerin el ve göz koordinasyonunu geliştirici etkinlikler yapmalıdırlar. Bu amaçla; ipe geçirilmiş boncuklarla, oyun hamuru ve yap bozlarla oynanabilir. Havaya harfler yazmak, bahçede kum havuzunda çizgi çalışmaları yapmak ve kağıt üzerinde çizgi çalışmaları da yapılabilir.

1.5.6.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesteki anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Bu açıklamalarla ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır (MEB, 2005).

1.5.6.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2005):

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir).
2. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

Bu etkinlikler sayesinde tanıtılan ses öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili çeşitli etkinlikler yaptırılır. Etkinlikler yapılırken gereksiz tekrarlardan kaçınılmalıdır.

1.5.6.3.2.2. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir (MEB, 2005):

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.

4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdığı harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
6. Seslerin (harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçe'nin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve Ses Temelli Cümle Yöntemine uygun olmalıdır.

1. Grup : e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup : i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup : u, k, v, y, s, d	U, K, V, Y, S, D
4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup : g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup : ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

Şekil 3. Ses (Harf) Grupları

Kaynak: (MEB, 2005)

7. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin "ela" kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan "Ela" kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

Bitişik eğik yazıda *C, Ç, İ, İ, J, Q, Ö, P, S, Ş, U, Ü, V, Z* harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.

Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.

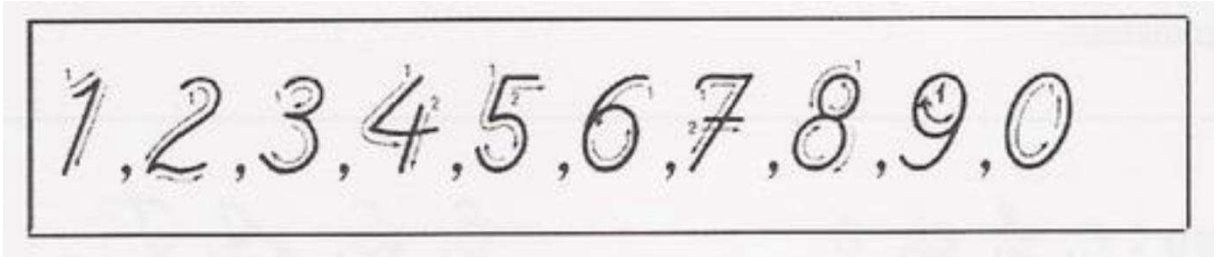
Bitişik eğik yazıda "*F, N, P, V, T*" harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.

Örnek: *Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel*

Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

Örnek: *A N K A R A*

8. Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır.



Şekil 4. Rakamların Yazılışı

Kaynak: (MEB, 2005).

1.5.6.3.2.3. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.

4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli, bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.

5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak buna bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.

6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (MEB, 2005).

1.5.6.3.2.4. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir (MEB, 2005).

1.5.6.3.3. Okuryazarlığa Ulaşma

Aşama ilk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2005).

Görüldüğü gibi programda Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1.5.6.4. Bitişik Eğik El Yazısı

Yazı sadece bir öğretim tekniği değil, öğrencinin kişisel tarzını, üstün estetik beğenisini oluşturan, geliştiren önemli bir sanat dalıdır. Yazı bu anlamda teknikten çok daha öte bir şeydir, kişiliğin göstergesidir. Öğrencinin kişiliğinin olgunlaşmasında etkili bir süreçtir. Onların ilgisini uyandıracak, olgunluk derecelerine, düşünsel ilgi ve zihinsel

algılama düzeylerine ve gereksinimlerine yanıt verecek, daha işlek daha seri ve hızlı yazı yazmaya uygun programlar geliştirilmelidir (Artut, Demir, 2003:13).

Yazma öğretimine hangi tür harflerle (dik temel veya eğik) başlanması gerektiği araştırmacılar arasında tartışmalı bir konudur. Yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı, yoksa eğik harflerle başlamanın mı okuma üzerinde daha etkili olacağı konusundaki araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır. Dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı, eğik harflerle yazmanın da daha hızlı olduğunu bazı araştırmalar ortaya koymuştur. Ancak Graham, Berninger ve Weintraub tarafından 4-9. sınıflar düzeyinde 600 öğrenci üzerinde yapılan güncel bir araştırmaya göre okunabilirlik ve hız açısından, dik temel harfler veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hatta her iki yazı türünü (dik ve eğik) birlikte kullananların daha hızlı, bazen de daha okunaklı yazdıkları ortaya konulmuştur (Akyol, 2000:146).

Akyol (2000) "Yazı Öğretimi" makalesinde, dik temel harfler ile eğik harflerin yazılmasındaki farklılıkları aşağıdaki tablo ile ifade etmiştir.

Dik Temel Harfler

- 1) Harfler bağımsızdır.
- 2) Kalem harflerin veya çizginin sonunda
- 3) Temel şekiller yuvarlak ve düzlerdir.
- 4) Çizginin üzerinden tekrar gitme yok.
- 5) Yazı dik yazılmaktadır.

Eğik Harfler

- 1) Harfler birleştirilir.
- 2) Kalem her kelimenin sonunda kalkar.
- 3) Temel şekiller ovaler, yukarı ve aşağı kıvrımlar ve bağlayıcılarıdır.
- 4) Çizgi üzerinden tekrar gitme gerekli.
- 5) Yazı eğik yazılmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımının neden tercih edildiğiyle ilgili MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu aşağıdaki bilgileri vermiştir (MEB, 2005):

- İlk okuma yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
- Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

- Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
- Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

İlk okuma yazma öğretimine ilk defa 2005 – 2006 eğitim ve öğretim yılında bitişik eğik yazı ile başlanmıştır. Programda ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmasını ve bütün yazıların bitişik yazı ile yazılmasını istemektedir. Bitişik eğik yazı da harflerin görüntüleri birbirinden farklıdır ve bunun sonucunda öğrenci harfleri birbirine karıştırmadan yazabilmektedir. İlk okuma yazma öğrenimine bitişik eğik yazı ile başlayan öğrenci de yazı yazma isteği artmakta, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte ve bitişik eğik yazının harfleri öğrencilerin yapacakları çeşitli süslemelere daha elverişlidir. Dolayısıyla ilk okuma çalışmalarına bitişik eğik yazı ile başlanması herhangi bir sorun yaratmadığı ifade edilebilir.

1.5.6.5. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Materyaller

Okuma yazma öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemi ve materyaller süreci etkileyen önemli faktörlerdir. Öğretmen öğretim yöntemi seçerken, belli bir amaca göre öğrencinin özelliklerini, öğretim araç-gereçlerini ve diğer tüm öğrenme durumlarını göz önünde bulundurmalıdır (Hesapçıoğlu, 1998:166). Vacca (2003), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimi esnasında kullanılabilecek bazı strateji ve materyaller önermiştir. Bunlardan bazıları şunlardır (aktaran: Özsoy, 2006:17):

Favori Yemekler: Her harf için favori yemek isimleri belirlenir. m = muz gibi. Resimlerle desteklenebilir. Yediklerine baktıkça harfi tekrar edeceklerdir. Hangi harfle başladığını kavramasına ve söylenişine yardım edilmelidir.

Adam Asmaca: En son öğretilen sese kadar oluşturulabilecek sözcükleri bulmak için oynanır. Seslerin pekiştirilmesinde etkili bir etkinliktir.

Spiralli Harf: 29 harfin her biri küçük kartlara yazılarak set oluşturulur. 5 set yan yana konarak üst kısımlarından spirallenir. Öğrenciler harf kartlarını çevirerek istedikleri hece veya sözcükleri oluşturabilirler.

Harf Küpleri: Üzerinde harfler bulunan küpler kullanılır. Yuvarlanan küpteki harfle hece ve kelimeler oluşturulur. Kâğıda yazdırılır. Ya da öğrenciler küpleri yan yana getirerek hece ve sözcük oluşturabilirler.

Alfabe Kitapları Oluşturma: Çocuklar kelimeleri bildikten ve onları açıklayabildiklerinden emin olduktan sonra ilk harfine göre alfabe kitabına kaydedebilirler.

Önerilen materyal ve etkinlikler incelendiğinde, ses temelli cümle öğretim yöntemine de uygun olarak parçadan bütüne ilkesine göre öğretim gerçekleştirileceği söylenebilir. Yukarıda önerilen etkinliklerin yapılabilmesi için öğrencinin mutlaka sesleri ve harfleri tanıması gerekir.

1.6. Türkiye’ de İlköğretim

Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak, kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak, becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak, ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltmektir.

Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek, derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak, ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek, bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmektir.

Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak, doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu

olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak, bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek, kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır.

İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;

- a) İlköğretim, mecburi ilköğretim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.
- b) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılır.
- c) İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir.
- ç) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.
- d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.
- e) Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak bu Yönetmeliğin 5 inci maddesindeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.
- f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.
- g) Eğitim-öğretim hizmetleri düzenlenirken öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ihtiyaçları dikkate alınır.
- ğ) Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur.

h) İlköğretim kurumlarında uygulanan, programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.

ı) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.

i) Kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve kurumun rekabet gücünün geliştirilmesi sağlanır.

j) Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.

k) İlköğretimde öğrenciler, oldukları gibi kabul edilerek değer verilir.

l) Öğretmen, yeri geldikçe günlük olaylara ve fırsat eğitimine yer verir.

m) Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını bir bütün olarak değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.

n) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta sürdürebilecekleri gibi okulların bünyesinde açılacak özel eğitim sınıflarında da sürdürebilirler. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri uygulanır (MEB, 2003).

1.6.1. Yasal Temeller

1982 yılında yeni anayasa çıkarılmış ve 1924 ve 1961 anayasalarında geçtiği gibi “ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır” (md. 42) maddesine yer verilmiştir. Ancak bu anayasada diğerlerinden farklı olarak “temel eğitim” terimi yerine “ilköğretim” terimi kullanılmıştır. Tekçe (1999: 35) ve Altunya'nın (2003: 58–59) da belirttiği gibi UNESCO öncülüğünde geliştirilen Temel eğitim teriminin okumaz–yazmaz yetişkinleri de kapsadığı ve zaman zaman bazı karışıklıklara neden olduğu gerekçesiyle ilköğretim terimi kullanılmaya başlanmış bu değişiklik METK (MEB, 1983: md. ek 1)'ya yansıtılmıştır.

2000 yılında, ilköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma

merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim–öğretim görmelerini sağlamak amacıyla Taşınalı İlköğretim Yönetmeliği yayınlanmıştır (MEB, 2000: md.9). Diğer bir düzenleme ise 2003 yılında çıkarılan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde olmuştur. Bu yönetmelikle MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının kuruluş, görev ve işleyişi ile ilgili yöntem ve ilkeler düzenlenmiş ilköğretim kurumlarının amaç ve ilkelerinin, yönetim, personel, eğitim–öğretim, öğrenci, güvenlik, sağlık ve donatım işleri ile bu okullardaki kayıt–kabul, sınıf geçme, sınavlar ve devam–devamsızlık konularına ilişkin yöntem ve ilkelere açıklık getirilmiştir (MEB, 2003: md. 1, 2).

2006 yılında toplanan XVII. Millî Eğitim Şûrası'nda; eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi konularıyla yeniden gündeme gelmiştir. Bununla birlikte ağırlıklı olarak küreselleşme ve AB süreci de temel eğitimde yer almaya başlamış, buna yönelik gerek dış destekli gerekse iç destekli projelerle temel eğitim geliştirilmeye çalışılmıştır. Son olarak 2010 yılında toplanan XVIII. Millî Eğitim Şûrasında ise temel eğitim sistem olarak ele alınmış, zorunlu eğitimin 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere 13 yıl olarak düzenlenmesi önerilmiştir. Bazı bölgelerde okul öncesi eğitim zorunlu olarak uygulanmaya başlasa da bu tam olarak yaygınlık kazanmamıştır (Bilasa, 2012: 76).

IX. Kalkınma Planında (2007–2013) ilköğretim kademesinde çağ nüfusundaki azalmanın da katkısı ile tüm çocukların temel eğitim alması amaçlanmıştır. Ayrıca ilköğretimde okul terklerinin azaltılması için başta kırsal kesime ve kız çocuklarına yönelik olmak üzere gerekli tedbirlerin alınması ve ortaöğretime geçiş oranlarının yükseltilmesi kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 2006: 62–86).

Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayı) ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 Sayı) da ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olduğuna ilişkin hükümlere yer vermektedir.

1.6.2. 2005 İlköğretim Programı

Değişen ve gelişen dünyanın getirdiklerine uyum sağlama çerçevesinde yenilenen öğretim programımızın hazırlanma sürecini oluşturan birçok etmen bulunmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2005 yılında hazırlanan program tanıtım kitapçığında ilköğretim programının yenilenmesinin gerekliliği şu sebeplerle dayandırılmıştır (MEB, 2005):

• Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının ve eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmelerin yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,

- Eğitimde kaliteyi arttırmak ve eşitliği sağlamak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilmesi ihtiyacı,
- Mevcut öğretim programları uygulamaları kapsamında öğrencilerin çoğunluğunda okula, öğrenmeye, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Mevcut öğretim programlarında konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı bilgi yoğunluklu olması nedeniyle, konuların zamanında bitirilememesi ve çoğu zaman sıkıştırılıp öğrenilmeden bitirilmesinin tercih edilmesi,
- Programda yer alan konuların birçoğunun çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmaktan, onların merak ve ilgilerini karşılamaktan uzak olması,
- Okulda kazandırılmaya çalışılan yaşantı biçimleri ile gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilkokul ve ortaokul programları üst üste eklendiği için, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan-sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerin bir sonucu olarak, bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, işbirliği yeterliklerini kazanmalarının daha bir önem kazanmış olması,
- Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliği daha baskın konuma gelmesi,
- Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslar arası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi.

Programda; çoklu zekâ kuramına ve beyin temelli yaklaşıma göre öğrenci merkezli bir program olma özelliği gösterdiği ve düşündüren, sorgulama yaptıran, soru soran, araştıran bir anlayışla üreten bireyler yetiştirmenin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB, 2003–2006: 80). Yeni programlarda değerlendirme; öğrencinin kendini değerlendirmesi,

öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ve kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesi şeklinde ayrılmıştır. Programda geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının (çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme maddeleri vb.) yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme (görüşme, gözlem, portfolyo değerlendirme, akran değerlendirme formları, öz değerlendirme formları, sözlü sunum değerlendirme formları, performans ödevi, araştırma kâğıtları vb.) uygulamaları derslerin programlarında yer almıştır (MEB, 2005: 161, Güven, 2008: 227).

Yeni düzenlemede ilköğretim programı; İlkokullarda, ilköğretim 2 - 4. sınıflarında okutulan program yine okutulmaya devam edecek. Ancak 1. sınıf programlarında yeni yaş durumu dikkate alınarak bu yaş durumuna uygun gerekli düzenlemeler yapılacaktır. İlkokullar, öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını artıracak, okuma yazma becerilerini geliştirecek, sosyalleşmelerini sağlayacak ve temel yaşam kurallarını öğrenecekleri bir eğitim kademesi olacaktır (MEB, 2012).

1.6.3. Ders Kitapları

Ders kitapları MEB tarafından belirlenmekte ve 2004 yılından bu yana ücretsiz dağıtılmaktadır. İlköğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte ders kitaplarında da bir yenilenme dönemine girilmiştir. Ders kitapları yeni programın içeriği doğrultusunda Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı biçiminde üretilmektedir.

1.6.4. Eğitimin Yapısı

Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.” İlköğretim, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur

1.6.5. Coğrafi Erişim

Türkiye’de ilköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin (İEK, md. 6) tüm vatandaşlara açık olduğundan coğrafi olarak ilköğretime erişilebilirliği sağlamak devletin önemli sorumlulukları arasında sayılmaktadır. Nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde; köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar,

gruplaştırmının mümkün olmadığı yerlerde ise YİBO veya gezici okullar açılabilen ve gezici öğretmenler eğitim öğretim hizmeti vermektedirler (İEK, md. 9).

1.6.6. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO)

YİBO ve PİO'lar nüfusu az, dağınık, okulu bulunmayan veya ilköğretim hizmetlerinin götürülemediği yerleşim yerlerindeki zorunlu öğrenim çağındaki öğrencilerin parasız yatılı, çevresindeki öğrencilerin gündüzlü olarak eğitim-öğretim gördükleri ilköğretim okullarıdır (MEB, 1968: 3). Bu okullar okulsuz köy çocuklarını ilköğretime kazandırmak üzere öncelikle Doğu ve Güneydoğu illerinde nüfusu 250'den az olan köylerde başka bir okul yapılmaması nedeniyle yapılmıştır (MEB, 1964: 275). 1962 yılında, bu okullar 222 sayılı İEK'ya göre hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği'nde yer alan "çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır" (md. 1) hükmü gereğince planlanarak açılmaya başlamış, çocukların yiyecekleri, giyecekleri, ders kitapları, defterleri, harçlıkları, ders araç ve gereçleri ile her türlü giderleri devlet tarafından karşılanmıştır. 2006 yılında YİBO ve PİO'lardaki hizmetlerin aynı olması sebebiyle PİO'ların isimleri de YİBO olarak değiştirilmiştir (MEB, 2008a: 10-11).

1.6.7. Taşınabilir İlköğretim Uygulaması

1989-1990 eğitim öğretim yılında küçük ve dağınık yerleşim birimlerinde az sayıdaki çocuğun ilköğretime kavuşturulması ve birleştirilmiş sınıflarda okuyan çocukların bağımsız sınıflarda daha nitelikli öğrenim görmesi amacıyla taşınabilir ilköğretim uygulaması başlatılmıştır. Bu yıllarda 2 ilden 5 merkez okula 12 yerleşim yerinde başlayan taşınabilir eğitim uygulaması zamanla yaygınlık kazanmıştır (MEB, 2007b: 20007/53 Nolu Genelge).

1.6.8. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Az mevcutlu sınıflara ayrı bir öğretmen verilmesinin güçlüğü, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup hâlinde öğretmen yönetiminde okutulması (MEB, 1995c: 939) olan

birleştirilmiş sınıf uygulaması önceleri Kırıkkale ve Kocaeli’nde pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiş (Yılmaz, 1998: 14) daha sonra yurt çapında yaygınlaştırılmıştır.

İlköğretimin tarihsel durumu değerlendirildiğinde ise, Türk eğitim tarihinde ilköğretimin çok eski yıllara kadar uzandığı görülmektedir. Hatta Batı’da gelişen çağdaş eğitimin temelleri İbn-i Sina gibi Farabi gibi önemli bilim adamları aracılığıyla atılmış, yüzyıllar boyunca eserleri okutulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde ise ilköğretim oldukça önemli görülmüş hatta zorunlu kılınmıştır. İlköğretimin süresi de içeriği gibi zamanla değişiklik göstermiş, parasız olarak tüm ülke vatandaşlarına verilmiştir.

1.6.9. İlköğretimdeki Son Değişiklikler

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan fakat son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmemektedir(Özden, 2010). Bu alanlardaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir eğitim. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiç bir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün görünmemektedir (Erdoğan, 2012).

Ülkemizin mevcut eğitim durumunu ve dünyadaki değişimleri ana hatlarıyla; okullarımızın örgüt yapısının sanayii devrimi sonrası ve etkisiyle şekillenmiş ama bilgi çağının gereklerine uygun olmaması, eğitimden beklentilerin farklılaşması, özel ya da kamu sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki eleman ihtiyacının karşılanamaması, eğitim sistemimizin bilgiyi inşa eden ya da üreten değil onu ezberleten ya da salt sunan bir mantığa dayalı olması, eğitim sistemimizin eğitim sürecini hayat boyu değil belli dönemlerdeki bireylere sunacak tarzda dizayn edilmiş olması ve bunun sonucu okul çağı dışındaki hatırı sayılır bir kitlenin gelişim ve değişimler karşısında yetersiz kalması, teknolojik değişimlerin bir sonucu olarak işlerin niteliğinin değişmesi, şeklinde değerlendiren Erdoğan (2012) eğitim sistemimizde değişimi kaçınılmaz görmekte, eğitim sistemimizin şu an ki halinin ancak tarım yada sanayi dayalı toplumların ihtiyacını karşılayabileceğini ancak bilgi çağına dayalı yada özgü ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu dile getirmektedir. Eğitim sistemimiz hakkında yapılan önemli eleştirilerden biri de ülkemizin gerçek anlamda ihtiyacı olan mesleki ve teknik eğitime yönelik yönlendirmede genel anlamda eğitim sistemimizin özel anlamda ise örgün eğitim kurumlarımızın başarılı olamayışındır (Akyüz,2005).

Genel anlamda dünya üzerindeki değişim ve gelişimler ile özel anlamda eğitim felsefeleri ve öğretim metotlarındaki değişim ve gelişmeler, eğitim bilimcilerin gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerine dönük araştırmaları ve neticesinde ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki değerlendirmeleri, Türk toplumu, sivil toplum örgütleri ve eğitim çalışanları ile bunların bağlı olduğu örgütlerce değişik zamanlarda dile getirilen sorunlar ve değişim talepleri, 18. Milli Eğitim Şurası'nca alınan kararlar ile hükümetin iradesi şeklinde kısmen sıralanabilecek nedenler sonucunda, TBMM'ce 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayı ile *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*' kabul edilmiştir. Kanunun ilgili hükümlerine aşağıda yer verilmiştir (Memişoğlu, 2013).

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" gereği yapılan düzenlemeyle;

- 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.
- Dünya geneli uygulamalar dikkate alınarak bireyin hayata bir yıl daha erken başlaması için ilköğretim çağı 6-13 yaş olarak değiştirilerek eylül sonu itibariyle 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş (60 ay) çocuklara ilköğretime başlama fırsatı verilmiştir. Kamuoyundan gelen talepler doğrultusunda zorunlu başlama yaşı biraz daha esnetilerek eylül sonu olarak 66 ay olarak değiştirilmiştir.
- Okul öncesi eğitime başlama yaşında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Eskiden 37 – 72 ay arasındaki çocuklar okul öncesi eğitime gidebiliyorlardı. Şimdi de yine 36 ayını tamamlamış çocuklar okul öncesi eğitime başlayabileceklerdir. Ancak zorunlu temel eğitime başlama yaşı değişmiş olduğundan üst sınırdaki bir değişiklik söz konusudur. Buna göre, 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 37 - 66 ay arasındaki çocukların anaokulunda veya uygulama sınıflarında, 48 - 66 ay arasındaki çocukların ise anasınıflarında okul öncesi eğitim almaları sağlanacaktır.
- 1., 5. ve 9. sınıfta müfredat değişikliği olacaktır. Birinci sınıfa başlayan öğrenciler müfredatta bir miktar hafifletmeyle karşılaşacak ve ilk üç ayda okuma-yazma için hazırlık dönemi yaşayacaklardır. Oyun ve fiziki etkinlikler dersiyile beraber çocukların bazı becerileri kazanmaları hedefleniyor. Bu ders de haftada 5 saat olacak. 2 ve 3. sınıfta oyun ve fiziki etkinlikler dersi sürecek. 4. sınıfta bu dersin saati 2'ye düşecektir.

- Yeni eğitim sisteminde, öğrencilerin (Almanya'daki çoğu eyalette olduğu gibi) daha özgür bireyler olarak 4.sınıfın sonunda çeşitli okul tiplerinden birine yerleştirilmesi öngörülmektedir. İkinci kademe, program bütünlüğü içerisinde üçüncü kademe programlarının bütününe yönelik çok sayıda seçeneği barındırıp lisede yer alan programların tercih edilmesine fırsat verecek esneklikte olacaktır.
- İlkokulu bitiren çocuklardan isteyenler imam hatip ortaokullarına devam edebileceklerdir. Ancak bu okullardaki zorunlu dersler ile genel ortaokullardaki zorunlu dersler arasında herhangi bir farklılık olmayacaktır. Sadece bu zorunlu derslere ilave olarak imam hatip programları ile ilgili olacak diğer dersler yer alacaktır. Kaldı ki, genel ortaokullarda da seçmeli dersler arasında din eğitimine dair dersler yer alacaktır. İmam hatip ortaokullarının dışındaki ortaokulların hiç birisi meslekî eğitim veren ortaokul değildir. Bu nedenle meslekî ve teknik eğitim 9. sınıfta, yani üçüncü kademedede başlamaktadır.
- Öğrenciler ilgi ve tercihlerine göre, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde haftalık sekiz saat ders seçebileceklerdir. “Oyun ve Fizikî Etkinlikler” ile “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersi zorunlu dersler arasında yer alacaktır.
- İlkokullarda serbest etkinlikler de dâhil edildiğinde haftada otuz (30) ders olacaktır. Serbest etkinlikler çıkarıldığında ise 1. sınıfta 26 ders, 2. sınıfta 28 ders, 3. sınıfta 28 ders ve 4. sınıfta 30 ders olacaktır. Serbest etkinliklerle birlikte bir ders 40 dakika olmak üzere 1 -4. sınıflarda haftada 30 ders; ortaokulda ise 5. sınıfta 36 ders, 6. sınıfta 36 ders, 7. sınıfta 37 ders ve 8. sınıfta 37 ders olacaktır.
- Fen ve Teknoloji dersi mevcut çizelgede dört ve beşinci sınıflarda haftada üç saat, beş-sekizinci sınıflarda haftalık dört saattir. Yeni çizelgede ise dersin adı Fen Bilimleri olarak değiştirilmekte, haftalık ders saati ise bir yıl erkene çekilip üçüncü sınıfta başlayarak, üçüncü sınıfta üç saat, dört ve beşinci sınıflarda haftalık birer saat artış ile dört-sekizinci sınıflarda haftalık dört saat olarak düzenlenmiştir.
- Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 saat) ile en az 4 saat seçimlik dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 16 saate kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilecektir. Ancak bir hazırlık sınıfı uygulaması olmayacak,

yoğunlaştırılmış yabancı dil öğretimi uygulaması konusunda esneklik sağlanacaktır. Yabancı dil eğitimi ilkokul 2.sınıftan itibaren başlayacaktır.

- Lise eğitimi zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ortaokulu bitiren öğrenciler 2012 – 2013 öğretim yılından itibaren liselere devam etmek zorundadırlar. Lise eğitimine devam mecburi olup devam etmeyenlere mevcut idarî tedbirler uygulanacaktır. Ancak bilindiği gibi yeni düzenleme ile ortaokulu tamamlayanlar veya liseye devam edenler isterlerse zorunlu eğitimlerini yaygın lise öğretiminde (açık lise) tamamlayabileceklerdir.
- Her kademedeki diploma verilmeyecek, sadece 12 yıllık eğitimin sonunda diploma verilecektir (Resmi Gazete, 2012).

1.7. İlk Okuma Yazma Programının Değişme Gerekçeleri

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar: Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller olmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi' nin kullanılması ön görülmüştür (MEB, 2005).

Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma sürecine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere ve sözcüklerden cümlelere ulaşılmakta yani tümevarım yöntemi

kullanılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Ayrıca Türkçe’ de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’ nin ses yapısına da uygundur. Bu yöntemle (Güneş, 2007):

- Okuma yazma öğretimi çok sayıda hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir.
- İşlek ve anlamlı heceler kullanılmaktadır. Kelime ve cümle üretmek daha kolay olmaktadır.
- Öğrencilere cümleler ezberletilmemektedir.
- Ağırlıklı olarak sentez kullanılmaktadır.
- Öğrencilerin önceden öğrendikleri harfler öğrenmeyi hızlandırmaktadır.
- Öğrencinin yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.
- Metin oluşturmak daha kolay olmaktadır.
- Anlamlı hece ve kelimelerle çalışıldığından öğrencilerin anlama düzeyi yükselmektedir.
- Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
- Türkçe’ nin ses yapısına uygundur.
- İlerleme kolaydan zora aşamalı olarak gitmektedir.
- Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntemdir.
- Monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır.

Ses temelli cümle yönteminin; öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasına yardımcı olması, öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlaması, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırması, gereksiz tekrarlardan kaçınılması (gereksiz tekrarlar ezbere yönlendirir), ezberlemekten kelime ve cümle üretmeye geçişi sağlaması, okuduğunu anlamayı kolaylaştırması, daha çabuk okuma yazmaya geçişi sağlaması, öğrenciyi ön bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırmasını sağlaması gibi özellikleri ile okuma yazma öğretiminde yöntem değişikliğine gidildiği ifade edilebilir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Aşağıda yurtiçinde ve yurtdışında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili nitel ve nicel içerikli araştırmalara yer verilmiştir.

1.8.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Şenel (2004) İstanbul ilinin birinci kademesindeki 1. Sınıf okutmuş 106 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ses temelli cümle yöntemi ve Cümle temelli ses yöntemini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre

öğretmenlerin %91 'i cümle yöntemini kullandıklarını, %67' si bu yöntemin hiçbir sınırlılığı olmadığını belirtmişlerdir.

Karadağ (2005) "İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim birinci basamakta ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme(cümle) yöntemi ve bireşim(harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma tarama modelinde olup, uygulaması, 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli 22 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yan-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çözümleme yöntemi, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygundur. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başaran ve Karatay(2005) "Eğik El Yazısı Öğretimi" adlı araştırmalarını, ilköğretim birinci kademedeki eğik el yazısı eğitimi vermenin ve günlük hayatta eğik el yazısı kullanmanın yararlarının ortaya koymak amacıyla yapmışlardır. Araştırmada ayrıca, eğik el yazısı ile ilk okuma yazmaya başlamanın önemi ve dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; eğik el yazısı öğretiminin dik temel harflerin öğretimine bazı üstünlüklerinin olduğu görülmüştür. Örneğin; eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken yazma hızları da artmaktadır. Öğrenciler yazılacak kelimeyi bir bütün olarak zihinlerinde tasarlamak zorunda olduklarından "kelime tanıma" ve "kelime hatırlama" becerileri gelişmekte aynı zamanda harfleri tanıma becerileri de artmaktadır. Eğik el yazısı, dik temel harflerin öğrenilmesini kolaylaştırmakta fakat dik temel harfler eğik el yazısına aynı yaran sağlamamaktadır. Ayrıca günümüzde yazı işi için bilgisayar vb. aletlerin kullanıldığı düşünülürse, bireyin kendisine ait, kimliğini gösteren bir yazının olması önem kazanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde eğik el yazısı kullanılacaksa, metot sesten öğretim olmalıdır. Çünkü sesten öğretimde, önce harflerin sesleri ve şekilleri kavratılmakta, sonra, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin öğretimine geçilmektedir. Eğik el yazısı öğretiminde de önce harflerin bir başlarına seslerinin ve şekillerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Bilir'in (2005) "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi" adlı çalışmasında varılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

İlk okuma yazmada kullanılacak yöntemin türünü bir ölçüde öğretim sürecinde yer alacak bireylerin gerçek durumları belirlemektedir. Örneğin, okula yeni başlayan çocuklar somut düşünme çağında bulduklarından, tek başlarına bir şey ifade etmeyen harfler ve onlara ait sesler soyut olduklarından, bunların çocuklar tarafından öğrenilmesi hem zor, ancak ezberlenebilir hem de sıkıcıdır. Bu bakımdan harf ya da ses temelli cümle yöntemi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla çalışmaktadır. Çünkü öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında, öğrencinin öğrenme özellikleri, ilgileri ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.

Harf, ses, hece ve kelime yöntemleri özünde ulama ve ekleme mantığıyla işlediklerinden, önce ses ve sembollerin tanınması, sonra bunların birbirine ulanması ve eklenmesi gerekmektedir. Bu süreç hem okumada hem de yazmada hızı düşürür. Hatta öyle ki bu ulama ve ekleme zihinsel bir süreç olduğundan çocukta alışkanlık yapar ve sessiz okuma sırasında da devam eder. Bu da bireyin sessiz okumada da hızlı okuyamamasına neden olur. Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ileride "hızlı okuma teknikleri" konusunda eğitilmeleri zorunlu hale gelmektedir.

Fonetik olmayan, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklı ve bir sesi birden çok harfle ifade eden dillerde harf yöntemini benimsemek bir zorunluluk olabilir. Örneğin Almancada "okul" yazılış ve okunuşu farklıdır. "Okul" sözcüğünün yazılışı "Schule" ,okunuşu ise "şule" dir. "ş" sesini vermek için "sch" gibi üç harf kullanılmaktadır. Oysa Türkçede "okul" sözcüğü yazıldığı gibi okunmakta, okunduğu gibi yazılmaktadır. Bütün bu açıklamalar ve Türkçenin dil yapısı, çocuğun toptan algılama özelliği ve gözün satır üzerinde sıçramalarla ilerlemesi gibi özellikler Türkiye'de ilk okuma yazma çalışmaları için cümle yönteminin daha uygun olduğunu göstermektedir. Ses temelli cümle yöntemi olsa olsa mantıksal gelişimini tamamlamış yetişkinler için uygun olabilir.

Şahin ve Akyol (2005), ilk okuma ve yazmayı çözümlene veya bireşim yöntemiyle öğrenmiş öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmak amacı ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Elde edilen veriler şunlardır:

Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 52,5 günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ortalama 76,6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir. Deney grubu öğrencileri dakikada ortalama 71,1 kelime, kontrol grubu öğrencileri dakikada ortalama 59,1 kelime okumuşlardır. Okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları açısından, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı görülmüştür.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) "İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümlene Yönteminin Karşılaştırılması" adlı çalışmalarında, pilot okullarda görev yapan ve "ses temelli cümle" yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkında görüşlerini alarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla anket sorulan ve bir okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri "ses temelli cümle yöntemi" hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okuma hızı konusunda ise çözümlene yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümlene yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Korkmaz (2006) "Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin, yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uyguladıktan sonra, program hakkındaki düşüncelerini ortaya koymalarını amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 116 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak geliştirilen dört açık uçlu soruyu içeren form öğretmenlere uygulanmıştır. Her soru bir öğretim programını değerlendirmek için hazırlanmış ve ilgili ders programının olumlu yönleri, olumsuz yönleri ve programın daha iyi olabilmesi için öneriler olarak üç bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın önemli sonuçları: Genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı olumlu bulmaktadırlar. Fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların başında öğrencilerin "heceleme" konusunda zorlandıktan görülmektedir. Diğer yandan ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmaların beraber yürütülmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu durumda öğretmenin görevi velileri öğretim yılı başında yeni programla ilgili bilgilendirmektir.

Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri Yeni Birinci Sınıf Türkçe Öğretim programında öngörülen amaçların uygulama sonuçlarıyla örtüşüklerini ifade etmişlerdir. Programda öngörülen yöntem ve tekniklerin öğrencilere uygunluğu düşünülmektedir. Fakat öğretmenler, ders kitaplarında kullanılan metinlerin uzun olmasından ve kullanılan kavramların bazı öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasından öğrencilerin öğrenmede zorlandıklarını düşünmektedirler.

Engin (2006) çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenler tarafından tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığını, hangi konularda eksiklikler olduğunu, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu sorunları giderme konusunda yöntemin uygulanabilirliğine dönük öğretmen görüş ve önerilerini araştırmıştır.

Bu çalışmaya göre: Öğretmenlerin çoğu ilk okuma-yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu bulmuşlardır. Yaşanan sıkıntılar yöntemin tam olarak bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan etkinliklere öğrenciler büyük ilgi göstermektedir. Programda ilk okuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesi, karışıklık yaratmaktadır. Öğretmenlerin çoğu sesleri gruplarındaki sıralara göre verirken zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencilerine kelime türetme, cümle kurma ve metin oluşturma konusunda çalışma yaptırmamaktadır. Etkinlikler için hazırlanan materyallerin çoğu hazır alınmakta ya da öğretmenlerce oluşturulmaktadır. Bu durum okuma ve yazmanın anlamlı ve işlek olmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamamalarına karşın, bitişik yazının sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile hazırlanan materyallerin çoğu öğretmen tarafından yeterli bulunmamaktadır. Bu yöntemle kendine güvenen çocuklar yetişmektedir. Veliler, yöntem hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için sorunlar yaşanmaktadır.

Acat ve Özsoy (2006) Eskişehir il genelinde yaptıkları çalışmada ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, il ve ilçe merkezleri, normal sınıflı köyler ve birleştirilmiş sınıflı köyler olmak üzere üç kategoride incelemişlerdir. Uyguladıkları anket hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma ile okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki güçlükleri ortaya koymuştur. Buna göre hazırlık aşamasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin olumsuzluklara yol açtığı, sesi hissetme ve tanıma aşaması ile harfi okuma ve yazma aşamasında bazı harflerin birbirine karıştırıldığı, hece okurken sesleri birleştirmede ve kapalı heceden sonra açık hece elde etmede sorun yaşandığı, yanlış heceleme yaptıkları ve heceleyerek okudukları, okuduklarını anlamadıkları görülmüştür. Bu sorunlar köylerde ve birleştirilmiş sınıflarda daha yoğun yaşanmaktadır. Bitişik eğik yazı çalışmalarında önemli bir sorun yaşanmadığı ifade edilmektedir.

Sağır (2006) İstanbul’ da pilot olarak seçilen on uygulama öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, Ses Temelli Cümle Yöntemi’ nin ilk okuma yazma öğretimi süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısını değerlendirmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 87,5’i hizmet içi eğitimleri yeterli bulmamış, ihtiyaç duydukları materyalleri kendi imkanlarıyla temin etmiş, başarısız olan öğrencilerin seslerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle

oluşturma döneminde başarısız olduklarını belirtmiş, yarısı planlamayı zaman alıcı bulmuş, cümle yöntemine göre %82, 5'i ders öncesi hazırlık yüklerinin arttığını söylerken, %67,5' i ise daha aktif duruma geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca da meslektaşları ile işbirliklerinin arttığını ve velilerden daha çok destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Baş (2006) ise çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde okuma becerisi açısından alternatif harf sırası önermektedir. İlk dört harfin ünlü olması gerektiği, bunun okumanın kazanımı sürecinde seslendirmede kolaylık sağlayacağını belirtirken, ünsüz harflerinde ağızdan çıkış özellikleri ve sürekli süresiz olma durumlarına göre seçilmesi gerektiğini söylemektedir. Önerdiği harf sıralamasıyla dört yüzden fazla kelimeye ulaşılmıştır. Önerdiği harf sıralamasıyla görev yaptığı okulda dördüncü harf grubu sonucunda öğrenciler ses birleştirmesi becerisi kazanmış ve okumayı öğrenmişlerdir. Zorlanılan seslerin son gruba bırakılması okuma hızını arttırmaktadır.

Demirel (2006), "İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans çalışmasında, STCY' de okur yazar oranının arttığı fakat okuma hızında bir değişiklik olmadığı, STCY' nin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu ve özgüvenleri arttırdığı, bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu, okuma hızına olumlu etkide bulunduğu, öğrencinin estetik anlayışının önemli ölçüde etkilediği ve sınıfların kalabalık olmasının okuma yazma etkinliklerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yurduseven' in (2007) "İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının amacı, ilköğretim 1. ve 2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma programını değerlendirmek ve uygulama sırasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmaktır.

Çalışmanın evreni, 2006-2007 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulunda görevli 186 sınıf öğretmenidir. Evrenin tamamına ulaşılabileceği için örnekleme gidilmemiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "ilk okuma yazma programı değerlendirme anketi" dir. Kullanılabilir olarak geri dönen anket sayısı 172'dir Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar

uygulamada sorunlar yaratmaktadır, programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmet içi eğitim alınamamıştır ve bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır.

Turan'ın (2007) "İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği" adlı çalışmasının amacı, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca yan yapılandırılmış görüşme metodu da kullanılmıştır.

Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; "hızlı okuma" açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bularak, tercih etmişlerdir. Ayrıca, "okuduğu metni daha iyi anlama" ve "doğru ve anlamlı okuma açısından" hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılanlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler, erkeklere göre, ses temelli cümle yöntemine daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak, bitişik-eğik yazıya yönelik erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptirler. Araştırmada, velilerin, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen olumlu buldukları; bitişik-eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Bundan başka, Türkçe I Programı'nda yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okumasunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır.

Ses Temelli Cümle Yöntemini düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise, kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları

belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da, Türkçe I. Programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha fazla uygun bulmuş olmalarıdır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğunu göz önüne alırsak; Türkçe I programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir.

Yıldırım (2007), 2006-2007 öğretim yılında Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 180 birinci sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada katılımcıların Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli uygulama bilgisine sahip olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamalarının, onları yönetime karşı tutumlarını olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir.

Dursunoğlu (2007) çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissettirme ve tanıtmaya yönelik yapılabilecek uygulamalarla ilgili bilgi vermektedir. Bunun için görsel okuma ve görsel sununun önemi üzerinde durmuş, öğretmenin bu açıdan donanımlı olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı öğretmenin müzik arşivi ile hikaye ve masal arşivi oluşturması, tekerleme ve bulmaca dosyası hazırlaması, resim ve fotoğraflardan yararlanması ve drama yöntemine derslerde yer vermesinin daha uygun olacağı önerilerinde bulunmaktadır.

Biber (2007) çalışmasında 2005-2006 yılında Balıkesir' in merkez ilçesinde görev yapan 110 birinci sınıf öğretmenin tümüne anket ve görüşme formu uygulayarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerini saptamıştır. Araştırmada öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almadıkları, el yazısı öğretiminde eksiklerinin olduğu, okul öncesi eğitim programının bu yöntemi destekleyici nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere Ses Temelli Cümle Öğretimi ile ilgili verilen hizmet içi eğitim sonunda kullanacakları yöntemin adının ne olduğu sorulduğunda sadece %17'sinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" cevabını vermiş olması araştırmanın dikkat çekici yanlarından biridir. Ayrıca ilgili yöntemin harf yönteminden farkı olmadığı, karma yönteme benzediği, sessiz harflerin kavratılmasında sorun yaşandığı, kılavuz kitaplarda yanlış örnekler bulunduğu, diğer yöntemle hemen hemen aynı süreçte okuma yazmaya geçildiği gibi görüşlerde öne çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin %87'si el yazısı kullanımının başta öğretmen ve velilerde kaygı yarattığını, ancak sonradan bu kaygının

azaldığını, %51' i el yazısı kullanımında eksiklerinin olduğunu ifade ettiği, %27' sinin ise her fırsatta el yazısı çalıştığı belirtilmiştir.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesinde (2005) de öğretmenlerin yeteri kadar eğitim almadığına dikkat çekilmiştir.

Yapılan araştırmalarda ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği, ilk okuma yazma öğretim sürecinde yaşanan sorunlar, sorunların kaynağı ve bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri şeklinde incelenmiştir. Öğretmenlerin kullanılan yöntemlere ilişkin bulgulara bakıldığında ses temelli cümle yöntemi ve karma yöntem kullanılması şeklinde görüşlerinin olduğu görülmektedir. Kalabalık sınıflar ve materyal eksikliği ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne ilişkin araştırmalarda genellikle olumlu bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretim yöntemleri hakkında yapılan araştırmaların genel olarak sonuçlarına bakacak olursak; herhangi bir yöntemin her yönüyle mükemmel olmadığı söylenebilir. Çözümleme yönteminin bireşim yöntemine ya da bireşim yönteminin çözümleme yöntemine üstünlüğü bulunmamaktadır. Her ikisinin de farklı konularda olumlu ya da olumsuz tarafları vardır. Sözelimi okuduğunu anlama okuma hızı gibi konularda çözümleme yönteminin, buna karşılık okumaya erken ve toplu geçiş gibi konularda bireşim yönteminin daha olumlu olduğu görülmüştür.

1.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Blevins (2003) tarafından İngiltere' de okumaya yeni başlayanlar üzerinde yapılan bir araştırmada dilin yapısı gereği ses eğitiminin verilmesi belirtilmiştir. Sistematik ve planlı verilen ses eğitiminin çocukların gelişimlerine yardımcı olacağını, okuma ve yazma becerilerini geliştireceği, kelime tanıma yetisini artırarak okuma becerisini ilerleteceğini ve okumada akıcılık kazanacağı dolayısıyla okuduğu metnin anlamına ulaşacağı ortaya konmuştur (aktaran: Beyazıt, 2007:118).

Wilkie (1994) tarafından çocukların okuryazarlığa hazır oluşlarına yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya göre bu süreçte çocuğu, ailenin olaylar karşısındaki

tutarlı davranışları, sosyo-ekonomik durumları, geçmiş deneyimleri, zekâ yaşı, motivasyonu ve okula alışma dönemi etkilemektedir. Tüm bunlar da yeterli olmamaktadır. Öğretmenin güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmasının yanında nitelikli bilgiler vererek çocukta var olan deneyimleri kullanabilmesi anlamlı bir başarıya götürecektir (aktaran: Beyazıt, 2007:118).

Stephen (2006), “El Yazısı Hızının Çocukların Yazısı ile İlişkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada; ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin hareket becerilerini geliştirmesinin yetişkinlerden daha fazla zaman aldığı ortaya çıkmıştır. Alandaki bilgiler yazma hızının ileri yaşlarda yavaşladığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin yazma hızı yazdıkları yazının kalitesi ve uzunluğuna göre değişmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri yazının akıcılığı ile ilişkilidir. Araştırmacı telaffuz eğitiminin hızlı yazma akıcılığına olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Yazma hızı ve yazma akıcılığı ile kalitesi arasındaki ilişkinin büyük yaştaki (4-9. sınıflar) çocuklardan çok, küçük yaştaki (1-3. sınıflar) çocuklarda daha kuvvetli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran; Bay, 2008:77).

Yurt dışı literatürde özel olarak ses temelli cümle yöntemine yönelik araştırmaların henüz yer edinmemiş olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak okuma yazma öğretim yöntemlerinin ülkelerin ses özelliklerine göre farklı olmaları ya da kimi gelişmiş ülkelerde yöntem seçiminin öğretmene bırakılmış olması gerekçe gösterilebilir.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; yenilenen ilkököl basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Uyum sürecinde yaptığımız etkinlikler nelerdir?
- İlk okuma yazma programında önerilen uygulamalar sınıftaki uygulamalarla ne kadar uyumaktadır?
- Öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için önerileri nelerdir?
- Ses temelli cümle öğretiminin üstün ve zayıf yönleri nelerdir?

1.10. Araştırmanın Önemi

Türkiye'nin kurucusu Atatürk, eğitim programı ile ilgili görüşlerini, “Hükümetin en verimli ve en önemli vazifesi milli eğitim işleridir. Burada muvaffak olmak için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle, hayati ihtiyacı ile çevre şartlarıyla ve asrın gerekleriyle tamamen uyumlu ve uygun olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, belirsiz düşüncelerden sıyrılarak gerçeğe uygun düşüncelerle bakmak ve el ile temas etmek lazımdır.” (MEB,1995;3) ifadesi ile program ve program geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

İlkokulun temelini oluşturan ve ilk basamak olan ilk okuma yazma öğretimi, çocuklara yaşamları boyu kullanacakları temel beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı bir aşamadır. Bu aşamanın sağlıklı bir sonuç vermesi için çok çalışılması gerektiği açıktır. Amaç sadece okuma yazma öğretmek değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır (Helvacı, 2000).

İlk okuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okul ve toplumsal yaşamdaki başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin niteliğine bağlıdır. Sağlıklı bir okuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak olanaklı değildir. İnsan yaşamında büyük rol oynayan ilk okuma yazma öğretimi sırasında, doğru alışkanlıkların kazandırılmaması, okuma, anlama ve ifade yetersizliklerine neden olmaktadır. Bu nedenle, ilk okuma yazma becerisi kazandırmak amacıyla yapılan öğretim etkinliklerinde ilk alışkanlıkların dikkatli bir biçimde kazandırılması gerekir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu iyi anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, Türkçe'yi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin yetişebilmesi için, ilk okuma yazma öğretiminin çok iyi planlanması ve uygulanması gerekir (Öz, 1999:1-3).

İlk okuma yazma öğretimi alanında yapılan araştırmaların çoğunluğu yöntemlere odaklanmış ve uzun yıllar hangi yöntemin daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Bu durum son yıllarda değişmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, okuma yazma öğretimine gelişimsel olarak yaklaşmış ve okuma yazma becerilerinin gelişimsel süreci belirlenmiştir. Ayrıca “Okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak ele alınması, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmesi gerektiği” görüşü ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine

okuma yazma öğretimi, dil öğretiminin bütün öğrenme alanlarıyla birlikte yürütülmeye başlanmıştır. Ayrıca okuma ve yazma öğrenme alanlarının alt aşamaları da saptanmış ve yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. Çeşitli araştırmalar sonunda okuma yazma öğrenme alanlarının alt alanları, ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlüğü geliştirme, akıcı okuma ve anlama olarak belirlenmiştir. Yazma öğrenme alanının alt alanları ise yazı bilinci, alfabetik ilişkileri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma, akıcı yazma ve kendini ifade etme alanlarından oluşmaktadır (Güneş, 2007).

Yörükoğlu (1985), eğitim ve öğretimde iyi bir başlangıcın, çocuğun gelecek yıllarını olumlu yönde ve kalıcı olarak etkileyebildiğini ifade etmektedir. Bu dönemdeki başarısızlıklar ya da başarılar çocuğun sonraki hayatı üzerinde derin etkiye sahip olmaları nedeniyle incelenmeyi hak etmektedirler.

Bu çalışma ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularının ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma alanında yeterliklerini geliştirmesine yardımcı olmaları beklenmektedir. Araştırma, bu alanda yapılmış olan araştırmaların birikimine ve ilk okuma yazma öğretimi yönteminde zaman zaman meydana gelen değişimlere ışık tutması bakımından ve ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecinin etkililiğini ve sınırlılıklarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.11. Varsayımlar

- Araştırma sırasında yapılan uyarı ve açıklamalardan sonra öğretmen görüşme formundaki soruları içtenlikle yanıtlamıştır.
- Veri toplama araçları amacına hizmet etmiştir. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
- Evrende seçilen örneklem grubu temsil niteliğine sahiptir.

1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 24 birinci sınıf öğretmeniyle,
- 2012-2013 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Esenyurt ve Beylikdüzü ilçe merkezinde örnekleme alınan ilköğretim okullarında yapılan ilk okuma yazma öğretimi çalışmaları,
- Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

İlk Okuma Yazma: İnsanlığın oluşturduğu sembolleri bireylere öğretmek, onda yeni bir iletişim kanalı oluşturma (Güleryüz, 2002).

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Birinci sınıf psikolojisine uygun yollarla, gerekli öğrenme-öğretme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile materyaller kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerilerini kazandırma işlemi (Keskinkılıç, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılması şeklinde gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretimi yöntemi (MEB, 2005).

Ders Kitapları: Sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamına işaret etmektedir (Demirel, 2004).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem seçimi, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma için uygun araştırma modelinin seçiminde araştırmanın amaçları önemli rol oynamaktadır. Bu araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik olması nedeniyle betimsel bir durum saptaması niteliğinde olup, görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1999:77).

Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak güçtür. Bunun nedeni ise, “nitel araştırma” kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılması ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003:18).

Nitel araştırmalarda veriler rakamlarla ifade edilmekten ziyade kelimelerle ya da görüntülerle ortaya konulmaktadır. Nitel çalışmalardan ortaya çıkan veri betimseldir. Yani veri, sayılar yerine resimler, kelimeler kaydedilir. Bunun için veri toplama sırasında görüşme, alan notları, fotoğraflar, video-teyp görüntüleri, kişisel dokümanlar elde edilir. Nitel araştırmalar sonuç ya da ürün kadar, meydana gelen süreç üzerinde odaklanır. Araştırmacılar özellikle meydana gelen şeylerin nasıl olduğunu anlamaya çalışırlar (Cresswell, 1994:162).

Nitel araştırmaların verileri betimsel olup; süreç ve anlamla ilgilidir. Araştırmacı veri toplamada ve analizde birincil araçtır. Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildir. Aksine elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlk önce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeyle birlikte araştırılan sosyal olguyu en iyi biçimde yansıtacak teori ortaya çıkarılır (Ekiz, 2003:27-29).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konu alanında araştırmacının aydınlatmak istediği alana dayanan bir dizi açık uçlu soruyu içerir. Hem görüşmeciye hem de görüşülen kişiye bazı konularda daha ayrıntılı tartışma fırsatları sağlar. Eğer görüşülen kişi bir soruyu yanıtlamada zorlanırsa ya da yalnızca kısa bir yanıt verirse görüşmeci, görüşülen kişinin sorunun daha ötesini düşünmesini cesaretlendirecek ipuçları kullanabilir. Yarı yapılandırılmış bir görüşmede, görüşmeci görüşülen kişinin yanıtları üzerinden derinliğine araştırma yapma özgürlüğüne sahiptir (Mathers, Fox ve Hunn, 1998). Bu araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Bu araştırmada veriler görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Nitel araştırmada, örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey bile nitel araştırma örneklemini oluşturabilmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda, araştırma kaynaklarının sınırlılığı ve kullanılan bilgi toplama ve veri çözümleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine almak olanaklı olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:54). Bu nedenle araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tamamen nitel araştırma yöntemleri içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:69). Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır.

Bu araştırma örnekleminin seçiminde, iki temel ölçüt belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin yenilenen ilkokul basamağında birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi yapıyor olması.
2. Öğretmenlerin daha önce birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi yapmış olması.

Araştırma, ilk okuma yazma öğretim sürecini tüm yönleriyle değerlendirebilmek için 2012 – 2013 eğitim – öğretim yılının ikinci döneminde Nisan – Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile araştırma yapılacak okulların okullardaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı belirlediği okullara giderek görüşme yapabilmek için randevu almıştır. Belirlenen günlerde okullara giderek okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmüştür. Araştırmanın örnekleme İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı yedi ilköğretim kurumunda görev yapan, belirtilen kriterlere uygun ve görüşme konusunda istekli olan 24 öğretmen alınmıştır.

2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırma yapılacak okulların ve okullardaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı her okula giderek okul müdürleri ile görüşmüş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşebilmek için randevu almıştır. Belirlenen günlerde okula gitmiş, okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmüştür. Bu görüşmede araştırmanın amacını ve araştırmayı nasıl yürüteceği açıklanmıştır. Görüşülen tüm okul müdürleri ve öğretmenler görüşme yapılması hususunda bir sakınca bulunmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin mesleki özellikleri ile ilgili sayısal bilgiler Çizelge 1 ve Çizelge 2' de verilmiştir.

Çizelge 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Özellikler	Grup	f
Okulun Adı	Fahir İlkel İlkokulu	4
	Yusuf Aktaş İlköğretim Okulu	3
	İ.B.B. Prof. Dr. Sebahattin Zaim İlköğretim Okulu	4
	Seyit Onbaşı İlköğretim Okulu	3
	Büyükşehir İlköğretim Okulu	3
	Bizimkent İlköğretim Okulu	4
	Osmangazi İlköğretim Okulu	3
	İlköğretimde Birinci Sınıf	1
Okutma Yılı	2	2
	3	6
	4 ve üzeri	13
	Eğitim Yüksekokulu	3
Eğitim Düzeyi	Eğitim Fakültesi	19
	Diğer	2

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 7 ilköğretim okulunda görev yapan 24 birinci sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ ü Eğitim Yüksekokulu mezunu, 19’ u Eğitim Fakültesi mezunu, 3’ ü Sınıf Öğretmenliği Programı Dışındaki Yüksekokul ve Fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ ü daha önce 1 defa birinci sınıf okutmuş, 2’ si daha önce 2 defa birinci sınıf okutmuş, 6’ sı daha önce 3 defa birinci sınıf okutmuş ve 13’ ü ise daha önce 4 defa ve üzerinde birinci sınıf okutmuştur.

Çizelge 2
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet – Mesleki Kıdem İlişkisi

Cinsiyet	Mesleki Kıdem	f
Erkek	0 – 5	2
	5 – 10	2
	10 – 15	2
	15 – 20	2
	21 – 25	2
	26 ve üzeri	2
Bayan	0 – 5	2
	5 – 10	2
	10 – 15	2
	15 – 20	2
	21 – 25	2
	26 ve üzeri	2

Çizelge 2’ de görüldüğü gibi, 12 bayan öğretmen ile 12 erkek öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5’ er yıllık mesleki kıdem aralıklarına dağılımları birbirine eşit ve 2’ şer tanedir.

Çizelge 3
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Bilgileri

Seçenek	Frekans(n)	Yüzde(%)
Hizmet İçi Eğitim Aldım	17	70.83
Hizmet İçi Eğitim Almadım	7	29.17
Toplam	24	100

Çizelge 3’ te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 1. sınıf öğretmenlerinin % 70.83’ ü ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır, % 29.17’ si ise ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

Çizelge 3’ e göre araştırmaya katılan I. sınıf öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 70.83) ilk okuma ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için öncelikle yazın taraması yapılarak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırma, makale, tez, kitap, dergi, internet ortamı incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak ve gerekli verileri toplamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır.

2.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla “Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmıştır (bkz. EK-2). Görüşme formu hazırlanırken şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2003:100).

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma ve yönlendirmeden kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular hazırlama,
- Soruları sistematik olarak düzenleme.

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Araştırmacı bu amaçla, hazırladığı soruların anlaşılır ve açık olarak ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla iki öğretmenle ön görüşme yapmıştır. Ön görüşme yapılacak öğretmenlerle önceden görüşülerek, görüşme için uygun saat, gün ve yer belirlenmiştir. Araştırmacı, ön görüşmelerde belirlenen öğretmenlere araştırmanın amacını ve süreci açıklamıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı, görüşme sorularının kendisi tarafından sorulacağını, anlaşılmayan sorular olursa yeniden okuyabileceğini anlatmıştır. Görüşme sırasında görüşme yapılan kişilere rahat olmaları ve sohbet eder gibi konuşmaları söylenmiştir. Ön görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmelerin ses kayıt cihazına kayıt edileceği belirtilmiştir. Görüşme sonucunda ön görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Bu yanıtlara bağlı olarak anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme formlarının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla görüşme formları alandan iki uzman tarafından incelenerek görüşme formlarına son biçimi verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, her bir görüşme formundaki soru maddelerinin geçerliliği belirlenerek görüşme formlarına son biçimi verilmiştir.

2.3.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme formlarına son biçimleri verildikten sonra, soruların her bir öğretmene belirlenen sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Ancak, görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından herhangi bir sorunun yanıtı tam olarak verilmemiş ya da yüzeysel bir yanıt verilmişse, “Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?” şeklinde sorunun daha açık ve anlaşılır olarak yanıtlanmasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca, soruların yanıtlanması sırasında, sorulan soruyla birlikte daha sonra sorulacak olan bir başka sorunun yanıtı alınırsa, o sorunun yeniden sorulmamasına da karar verilmiştir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında tam olarak anlayamadıkları ya da yanıtlamakta geciktikleri sorular olduğunda ise, kendilerini yönlendirmeden gerekli açıklamaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilmesi gibi, veri toplama aşamalarında elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir. Bu analiz türünde, veri kaynaklarından kimi alıntılar yapmak, çalışmanın güvenilirliği ve sağlığı açısından yararlı olabilir. Bu şekilde ayrıca çarpıcı görüşlerin yansıtılması da sağlanmış olur. Betimsel analizin amacı ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıksal bir sıraya konular. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır. Son aşamada ise araştırmacı yorumların ışığında gelecekle ilgili tahminlerde bulunarak yeni açılımlara ulaşmaya çalışır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Altunışık ve diğerleri, 2001:222).

Araştırmada veriler bu aşamalar dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma aşamasında, belirtilen kriterlere uygun ve görüşme konusunda istekli olan 24 öğretmen ile yapılan görüşme kayıtları metne aktarılmıştır. Görüşme kayıtlarının metne aktarımı esnasında her öğretmen için ayrı bir görüşme döküm formu kullanılmıştır. Görüşme kayıtlarının metne aktarımı tamamlandıktan sonra, hazırlanan görüşme formlarından iki tanesi yansız atama yöntemiyle seçilerek bir uzmandan ses kayıt cihazındaki görüşme kaydı ile görüşme döküm formunu karşılaştırılması istenmiştir. Ses kayıt cihazını dinleyen uzmanın görüşleri doğrultusunda görüşme döküm formundaki düzeltilmiştir. Görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar, her soru için ayrı ayrı ilgili soru altında toplanmıştır. Böyle yapılmasının nedeni ise; “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlarken araştırmacıya, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yaparken araştırmacıya ve uzmana kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, daha önceden oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler tekrar okunmuş ve düzenlenmiştir. Görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, her bir soru maddesinin altında soru ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur (EK-3). Bu görüşme kodlama anahtarında görüşme sorularına ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak biçimde oluşturulan seçeneklere yer verilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında yer alan yanıt seçeneklerinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla beş adet öğretmen görüşme dökümü yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen beş adet görüşmeciye ait görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Görüşme dökümü formları ile görüşme kodlama anahtarları araştırmacı ve uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşmecilerin görüşüne uygun bulunan seçeneğin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadan sonra görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir (Karadağ, 2005).

Bulguların tanımlanması aşamasında, düzenlenen veriler tanımlanarak daha kolay anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmeye çalışılmıştır. Burada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır. Nitel verilerin sayılara indirgenmesindeki amaç,

istatistiksel yöntemlere başvurarak genellemeler yapmak ya da sınırlı sayıdaki belirli değişkenler arasında ilişki aramak değildir. Amaç; güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanımak ve küçük ölçekli bir araştırmanın ya da bir durum çalışması sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:177-178).

Görüşme kodlama anahtarlarında yer alan yanıt seçeneklerinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, görüşmelerin dökümünün yapıldığı görüşme formlarından 3' ü yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen 3 görüşme için boş birer kodlama anahtarı hazırlanarak alanda uzman başka bir kişiye verilmiştir. Seçilen görüşme formlarını araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmenin tutarlılığını belirlemek amacıyla işaretlenen görüşme kodlama anahtarları, her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir (EK-3). Araştırma güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, görüşme kodlama anahtarı 24 öğretmen için çoğaltılmıştır. Araştırmacının kendisi ve alandan başka bir uzman, birbirinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki 24 öğretmen görüşme kodlama anahtarında her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği kodlamışlardır.

Her öğretmen ile ilgili birer görüşme kodlama anahtarı oluşturulduktan sonra, araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarının tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yaparken, araştırmacının ve uzmanın işaretlediği her soru maddesini kapsayan yanıt seçeneği tek tek kontrol edilerek uzmanlar arası "Görüşme Birliği" ya da "Görüşme Ayrılığı" biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası "görüş birliği" olarak kabul edilmiştir. Soruya araştırmacı ile uzman farklı yanıt işaretlemişse, araştırmacının yaptığı analiz referans kabul edilerek görüşme ayrılığı kabul edilmiştir. Görüş ayrılığı olarak işaretlenen seçeneklerde araştırmacının işaretlediği seçenek temel alınmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması Türnüklü'nün (2000), Croll (1986:152), Robson (1993:222), Bekeman ve Gottman'dan (1997:60) aktardığı "Uyuşum Yüzdesi Formülü (Agreement Percentage)" kullanılarak yapılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Çizelge 4' te görüşme kodlama anahtarlarında bulunan soruların güvenirlilik yüzdeleri, güvenirliliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 4

Görüşmelerin Kodlama Anahtarında Bulunan Soruların Güvenirlilikleri

Sorular	Güvenirlilik Yüzdeleri(%)
Soru 5	100
Soru 6	100
Soru 9	100
Soru 10	100
Soru 8	99
Soru 3	99
Soru 12	98
Soru 1	97
Soru 11	95
Soru 2	95
Soru 4	94
Soru 7	93

Görüşme kodlama anahtarının güvenirlilik çalışmasında güvenirlilik 10. soruda en düşük % 93,16., 5., 6., 9. ve 10. sorularda % 100 en yüksek olarak hesaplanmıştır. Görüşme kodlama anahtarının güvenirlilik ortalaması % 97,54 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bu çalışmalar sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin her tema ve alt tema için hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans olarak ifade edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında elde edilen bulgular açıklanmış, görüşmecilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu görüşler alan yazın ile desteklenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlar görüşme formundaki soru sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin “2012 – 2013 Eğitim Öğretim Yılı İle Birlikte Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hazırlık Evresinde Zamansal ve Etkinliklere Dayalı Bir Değişim Gerçekleştirildi. Bu Değişime Uyum Sürecinde Siz Sınıfınız İçin Ne Tür Çalışmalar Yaptınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşmeler sırasında ilk olarak, “2012 – 2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hazırlık evresinde zamansal ve etkinliklere dayalı bir değişim gerçekleştirildi. Bu değişime uyum sürecinde siz sınıfınız için ne tür çalışmalar yaptınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 5’ te gösterilmiştir.

Çizelge 5

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve

Frekans Dağılımları

Uyum Sürecinde Yapılan Etkinlikler	f
<i>a. Fiziksel Etkinlikler</i>	
a.1. Parmak kaslarını geliştirici çalışmaları yapma.	6
a.2. Kesme çalışmaları yapma.	10
a.3. Yapıştırma çalışmaları yapma.	9
a.4. El kaslarını geliştirici etkinlikleri yapma.	6
a.5. Küçük parmak oyunları oynama.	3
a.6. Havanın sıcak olduğu günlerdeki bazı derslerde bahçeyi kullanma.	1
a.7. Oyun hamuru oynatma.	4
a.8. Doğru nefes alma çalışmaları yapma.	1
<i>b. Eğitici Etkinlikler</i>	
b.1. Projeksiyondan faydalanarak sesler ile ilgili masalları dinleme.	1
b.2. Serbest çizgi çalışmaları yapma.	7
b.3. Dinleme ile ilgili etkinlikleri yapma.	2
b.4. Kitaplar geç geldiği için fotokopilerde hazırladığım etkinlikleri yapma.	1
b.5. Projeksiyon cihazından görselleri izleme.	1
b.6. Farkındalık geliştirici çalışmaları yapma.	1
b.7. Yön çalışmaları yapma.	1
b.8. Düzenli – düzensiz çizgi çalışmaları yapma.	8
b.9. Uyum süreci kitaplarındaki etkinlikleri yapma.	1
<i>c. Sosyal Etkinlikler</i>	
c.1. Zaman zaman hediyeler alma.	1
c.2. Zaman zaman sınıf süsleme.	1
c.3. Birbirlerini tanımaya yönelik oyunlar oynama.	1
c.4. Resim çalışmaları yapma.	2
c.5. Sınıf içi eğitsel oyunları oynama.	9
c.6. Çocukları eğlendirici çalışmaları yapma.	1
c.7. Çeşitli dramalar yapma.	2
c.8. Öğrencilerin okulda rahat edebilmesini sağlayan etkinlikleri yapma.	4
c.9. Okul kurallarına uyumu kolaylaştırıcı oyunları oynama.	2
c.10. Çocuklara okulu tanıtan çalışmaları yapma.	3

c.11. Çocukları okula alıştıran, okulu sevdiren çalışmaları yapma.	5
c.12. Boyama çalışmaları yapma.	11
<i>d. Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşler</i>	
d.1. 60 – 72 ay yaş gurubu çocuklarının özellikleri hakkında araştırma yaptım.	2
d.2. Yaş gruplarına göre bir takım çalışmaları yapma.	1
d.3. Uyum süreci kitaplarını kullanmadım.	1
d.4. Uyum süreci kitaplarına fazla bağlı kalmadım.	1
d.5. Ana sınıfı etkinliklerini yeterli buldum.	1
d.6. Yaş gruplarından meydana gelebilecek davranış bozukluklarını araştırıp, bunları giderici çalışmalar yaptım	3
d.7. Çocukların çoğu okul öncesi eğitim almadığı için çok etkinlik yapamadım.	1
d.8. Sınıfım çok kalabalık olduğu için az etkinlik yaptım.	1
d.9. Alan darlığı nedeniyle beden eğitiminden çok faydalanamadım.	1
Görüşler Toplamı	117

Çizelge 5’ te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki birinci soruya 38 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 4 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır: Fiziksel Etkinlikler, Eğitici Etkinlikler, Sosyal Etkinlikler ve Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, Fiziksel Etkinlikler kategorisinde kesme çalışmaları ve yapıştırma çalışmaları yapma etkinliklerini daha çok uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak ve kol kasları çeşitli etkinliklerle geliştirilmelidir. Sınıfların kalabalık olması ve materyal yetersizliği nedeniyle kesme ve yapıştırma çalışmalarını daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler Eğitici Etkinlikler kategorisinde düzenli – düzensiz çizgi çalışmaları ve serbest çizgi çalışmaları etkinliklerini daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, bitişik eğik yazı öğretimine geçmeden önce öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeye dönük ve el-göz koordinasyonunu geliştirici etkinlikler yapmalıdır (Hofmeister, 1992; Başaran ve Karatay 2005). Öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazır olmasında daha faydalı olacağı düşünüldüğü için düzenli – düzensiz çizgi çalışmalarını ve serbest çizgi çalışmalarını daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Etkinlikler kategorisinde sınıf içi eğitsel oyunlar oynama etkinliğinden daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin; öğrencilerin okulu sevmeleri, okula alışmaları, kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, okulda rahat edebilmeleri ve sınıf ortamına,

öğretmenine ve arkadaşlarına daha rahat alışmaları için sınıf içi eğitsel oyunlara başvurdukları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşler kategorisinde yaş gruplarından meydana gelebilecek davranış bozukluklarını araştırıp, bunları giderici çalışmalar vb. etkinliklerden daha çok yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yıl ilk defa 60 aylıklar velilerin izni dahilinde okula kayıt yaptırmışlardır. Farklı yaş gruplarının (5 yaş, 6 yaş ve 7 yaş) sınıflarda karışık şekilde yer almasından dolayı öğretmenler yaş gruplarından meydana gelebilecek davranış bozukluklarını araştırıp, bunları giderici çalışmaları daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Çizelge 6
Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 1. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
Fiziksel Etkinlikler	34,18
Eğitici Etkinlikler	19,65
Sosyal Etkinlikler	35,89
Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşler	10,25
Toplam	100

Çizelge 6’ da görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 34,18’ i Fiziksel Etkinlikler kategorisindeki maddelere, %19,65’ i Eğitici Etkinlikler alt başlığındaki maddelere, % 35,89’ u Sosyal Etkinlikler kategorisindeki maddelere ve % 10,25’ i Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşler kategorisindeki maddelere yanıt vermişlerdir. Kendisiyle görüşülen öğretmenler uyum sürecinde daha çok fiziksel etkinlikler ve sosyal etkinlikler ile ilgili çalışmalara yer vermişlerdir. Sınıflarda öğrencilerin yaş gruplarına göre ayrıştırılmadığı, önceki yıllardan farklı olarak daha erken yaşta okula başladıkları, ilk defa ailesinden ayrı kaldıkları, kurallara uyulmak zorunda olunan okul ve sınıf ortamında bulunmaları sebebiyle uyum sürecinde sosyal ve fiziksel etkinliklerin öğretmenlerce daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerden Kamil Bey, “3 aylık süreçte sınıfım için; okula alışmalarını kolaylaştırmak için daha çok boyama, çizme gibi bu tür etkinlikler yaptık. Çocuklara eğlendirerek okula alışmalarını sağladık. Okulu sevmelerini sağladık.” diye görüş bildirirken, Erdoğan Bey, “Genellikle orda ki verilen etkinliklerde, sınıfa en uygun olanını

seçerek, 10 uygun tane etkinlikten 2-3 tanesini yaparak o süreci değerlendirdik. Mesela kes-yapıştır etkinliğine en çok yaptığımız, boyama etkinliği de en çok yaptığımız etkinliklerdi.” diyerek uyum sürecinde kes-yapıştır etkinliklerinin önemini belirtmişlerdir. Haluk Bey, “Boyama, kesme yapıştırma, çizgi çalışmaları, drama, oyunlar, parmak kas gelişimiyle ilgili çalışmalar, doğru nefes alma, dinlemeyle ilgili etkinlikler yapıldı.” Efe Bey, “Uyum sürecinde çocuklara yaş gruplarına göre bir takım çalışmalar yaptık. Bu çalışmalar daha çok oyunla ilgili oldu. Okula alıştırma, okulu sevdirmeye, okul kurallarına uyma, okulda rahat edebilme gibi bir takım çalışmalar yaptık. Okulu, çocuklara korkulan bir yer değil sevilen bir yer, arkadaşlarıyla oyun oynayabileceği güzel bir yer olarak tanıtmaya çalıştık. Çocukları sıkmadan oyun ağırlıklı çalışmalar yaptık.” Hakan Bey, “2012-2013 eğitim öğretim yılında 1. Sınıf öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlık evresinde kesme, yapıştırma, düzenli ve düzensiz çizgi çalışmaları, el kasını geliştirici çalışmalar, oyunlar ve dramalar yaptık.” biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Behriye Hanım, “Uyum süreci kitabındaki etkinlikleri yaptım. Bol bol boyama yaptım. Oyun hamuru oynattım. Sınıf içi eğitsel oyunlar oynadık. Parmak kaslarını geliştirici oyunlar oynadık. Bunlar; geliyor geliyor patttt, mısır patlatma oyunu, yağmur yardırma oyunu, karıncalar yarışıyor oyunu... bol bol şarkı söylettim.” şeklinde el ve parmak kaslarını geliştirici etkinliklere örnekler vermiştir.

Kadriye Hanım, uyum sürecinde yaptığı etkinlikleri belirtirken, her öğretmenin sınıfında bulunan farklı yaş grubundaki öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmenin ve tecrübenin önemini belirtmiştir. Kadriye Hanım görüşlerini şöyle belirtmiştir; “Öncelikle 60-72 ay öğrencilerin bu yıl sınıfımda olacağını düşünerek bu yaş grubunun özellikleri hakkında mesleki araştırma yaptım. Okul öncesi öğretmenlerle görüştim. Karşılaşacağım güçlükleri önceden biliyor ve çözümüne ilişkin bir tecrübem de olmadığı için gerekli bilgileri edindim. Elimde hiçbir materyal olmadığı için yine de zorluklar yaşadım. Oyunlar, etkinlikler, sınıf süslemesi, hediyeler kendi çabamla hazırlandı. Fakat ne kadar bilgi edinirseniz edinin yaşamadan tecrübe edilmiyor ve bu süre kayıp, hazırlıksız, deneme süreci olarak geçiyor.”

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenler uyum sürecinde daha çok boyama, kesme ve yapıştırma etkinlikleri yapmışlardır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler uyum sürecinde serbest çizgi çalışmaları, parmak ve el kaslarını geliştirici çalışmalar, çocukları

okula alıştıran, okulu sevdiren ve okulda rahat etmelerini sağlayan etkinlikler yapmışlardır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler uyum sürecinde sınıflarında bulunan farklı yaş gruplarında öğrencilerin özellikleri hakkında mesleki araştırma yapmanın, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması nedeniyle ortaya çıkabilecek davranış bozukluklarının neler olduğunun ve bunların nasıl giderileceğinin araştırılmasının, uyum sürecindeki kitaplarda yer alan etkinlikler ile yetinilmeyerek farklı kaynaklardan yararlanılmasının, eğitici etkinliklerin yanında eğlendirici oyunlarında yapılmasının, çocukların okul öncesi eğitim olarak ilkokula başlamasının ve ilk defa okula gelen öğrencilerin okulu sevmesini ve rahat hareket etmelerini sağlamanın önemine dikkat çekmişlerdir.

3.2. Öğretmenlerin “Yeni Uygulamaya Konan Hazırlık Evresi İçin Önerilen Etkinlikleri Yeterli Buldunuz mu? Yeterli Bulduğunuz Yönleri Nelerdir? Yetersiz Buluyorsanız, Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında ikinci soru olarak, “Yeni uygulamaya konan hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterli buldunuz mu? Yeterli bulduğunuz yönleri nelerdir? Yetersiz buluyorsanız, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 7’ de gösterilmiştir.

Çizelge 7
Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve
Frekans Dağılımları

Hazırlık Evresinde Önerilen Etkinlikler	f
<i>a. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterlidir</i>	
a.1. Teorik olarak yeterli.	1
a.2. Öğrencilere etkinliklerde kendilerini rahat ifade edebiliyor.	1
a.3. Öğrencilere fikir üretmesi konusunda yön gösterici.	1
a.4. Öğrencilerin daha fazla konuşmasına imkan tanıyarak sürece katılmasını sağladı.	1
a.5. Etkinliklerin sayısı oldukça fazla.	5
a.6. Öğrenciler etkinlikleri severek yaptılar.	4
a.7. Öğrencilerin seviyelerine uygun.	2
a.8. Her ders için ayrı etkinlikler planlanmış.	1
a.9. Parmak kaslarını geliştirici etkinlikler vardı.	2
a.10. Etkinlikler ilgi çekici.	2
a.11. Sesleri hissettiren etkinlikler vardı.	1
a.12. Basitten zora doğru düzenlenmiş.	1
<i>b. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir.</i>	
b.1. Öğretmenler hazırlıksız yakalandı.	2
b.2. Kitaplar eksik geldi.	2
b.3. Program güncel değil.	1
b.4. Öğretmenler süreç hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmedi.	3
b.5. Bazı etkinliklerin anlaşılması zordu.	1
b.6. Etkinlikleri uygulayabileceğimiz fiziki alanlarımız yok.	2
b.7. Etkinliklere ayrılan süre uzun tutulmuş.	3
b.8. Etkinliklerin bazıları zordu.	2
b.9. Önerilen süreler etkinliklerin zorluk derecelerine göre belirlenmemiş.	1
b.10. Sınıfın müzik ve görsel materyalleri yetersizdi.	1
b.11. Okul öncesi eğitimde benzeri etkinlikler yapıldığı için zaman zaman sıkıcı oldu.	1
b.12. Etkinlikleri uygulayacak materyaller yoktu.	2
b.13. Ders kitabı ile uyum süreci hazırlık kitabı aynı zamanda başlatılmış	1
<i>c. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğine ilişkin alternatif görüşler</i>	

c.1. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği öğretmenin becerisine bağlı.	1
c.2. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterliliği sınıfın mevcuduna bağlı.	3
c.3. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterliliği yaş gruplarının dağılımına bağlı.	1
Görüşler Toplamı	49

Çizelge 7’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki ikinci soruya 28 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler özellikleri dikkate alınarak 3 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterlidir, hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir, hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğini ilişkin alternatif görüşlerdir. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri sayıca fazlalığı nedeniyle öğretmenler yeterli bulduklarını söylemişlerdir. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, öğretmenlerin süreç hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmediği ve etkinliklere ayrılan süre çok uzun tutulduğu için hazırlık evresinde önerilen etkinlikler yeterli olmadığını söylemişlerdir. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğine ilişkin alternatif görüşler kategorisinde ise; araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğinin öğretmenin becerisine, sınıf mevcuduna ve yaş gruplarının dağılımına bağlı olduğunu ve en çokta sınıf mevcuduna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri; etkinlik sayısının çok olması bakımından yeterli görmekte, öğretmenlerin süreç hakkında bilgilendirilmedikleri ve etkinliklere ayrılan süre uzun tutulduğu gerekçesiyle yetersiz görmektedir. Yaş gruplarının sınıflara homojen dağıtılmamasından daha önemli olan sınıfların kalabalık olması olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 8

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 2. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterlidir.	44,89
Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir.	44,89
Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğine ilişkin alternatif görüşler	10,22
Toplam	100

Çizelge 8’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 44,68’ i Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterlidir kategorisindeki maddelere, 44,68’ i Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir kategorisindeki maddelere, % 6,38’ i Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği sınıfın mevcuduna bağlıdır kategorisindeki maddelere, % 2,12’ si Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği yaş gruplarının dağılımına bağlıdır kategorisine %2,12’ si Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği öğretmenin becerisine bağlıdır kategorisine yanıt vermişlerdir. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği yönünde ifade edilen görüş sayısı ile hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yetersizliği yönünde ifade edilen görüşlerin sayısı birbirine eşittir.

Öğretmenlerden Hasan Bey, hazırlanan etkinliklerin yeterliliği ifade ettikten sonra kitapların yıllık planlarda başlatılma zamanlarındaki yanlışlığa dikkati çekip görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir; “*Etkinlikler gerçekten çok bol. Etkinliklerde bir sıkıntı yok. Etkinlikler yeterli ama asıl sıkıntı şurada; ders kitapları ile uyum süreci hazırlık kitabının aynı zamanda başlatılması. Etkinlikleri öğrenciler çok severek yaptılar. Etkinlikleri uygularken hiç bir sıkıntı çıkmadı.*” derken, Behriye Hanım, “*Fazlasıyla yeterli buldum. Hatta sınıfın kalabalık ve yaş düzeyleri farklı olduğu için bazı etkinlikler sınıf seviyesinin üstünde bile kaldı. Her ders için ayrı ayrı etkinlik düzenlenmesi, düz boyama değil zeka geliştirici boyama etkinlikleri vardı, bunlar yeterli bulduğum yönlerdi. Örneğin; resimdeki sarı saçlı erkek çocuğunun ayakkabısının kırmızıya boyayınız gibi zeka geliştirici*

yönergelerle destekleniyordu boyamalar. Yetersiz bulduğum yönü ise; sınıfın tamamında kitap olmaması ve kitap temininin yapılamaması.” diyerek etkinliklerin yeterliliğini söylerken, kitapların eksik geldiğine ve eksik gelen kitapların sonradan temin edilemediğine dikkati çekmiştir.

Neşe Hanım, “Yeterliydi. Ama uzun bir süreci ve uzun olduğu içinde sıkıcı bir süreci. Çocuklar küçük yaş gurubundadır, kitaplarda yer alan etkinlikler parmak kaslarını geliştirici etkinliklerde ağırlıktaydı ve bu çocuklar için ilgi çekici ve yeterliydi. Sadece biraz makas kullanımına erken girilmiş. Makas kullanımını biraz daha zamana yayabilirdik. Onun dışında güzel etkinlikler vardı. Çizgi tamamlamalar. Örneğin bir e sesi olduğunu söylemeden yavaş yavaş başlatıyor. Önce e harfinin üzerinden geçiyor. Böyle ufak ufak girişler yapmışlardı. Ama genel anlamda yeterliydi.” diyerek etkinliklerin ilgi çekici olduğunu ve bazı eksikleri olsa da genel olarak yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Kamil Bey, sürecin çok hızlı gelişmesinden ötürü kitapların güzel hazırlanmadığını vurgulayarak, bazı etkinliklerin zor olduğunu ifade etmiştir. Kamil Bey görüşlerini şöyle belirtmiştir; “3 aylık süreç içerisinde kullandığımız kitapların çokta güzel hazırlanmadığını düşünüyorum. Aslında daha dikkatli hazırlanabilirdi ve aslında. Bütün bu süreç için şunu ifade etmek çokta yanlış olmayacak. Çok hızlı gelişti ve kimsenin çok hazırlıklı olduğunu düşünmüyorum. Kitapların hazırlanması olsun, işte bizim bilgilendirilmemiz olsun. Örnek verecek olursak bu sene ki kitapların geçen sene hazırlanmış olduğunu görüyoruz. Etkinliklerin bazıları iyi olduğunu söyleyebilirim. Ama bazı etkinlikler de vardı ki çocukların anlayamayacağı türdendi. Hatta benim bile ilk aşamada anlayamadığım etkinlikler oldu, özellikle matematikte. Bunlarında kısa süre içinde hazırlandığı için olduğunu düşünüyorum. Kitapları çok yeterli bulmadım. Daha iyi yapılabilirdi.”

Özmen Bey, “Hazırlıksız yakalandığımız için bu evredeki etkinlikler yetersizdi. Kitap eksikliği, programın geçmiş yıllara göre hazırlanmış olması beni çok zorladı.” şeklinde programın güncel olmadığını ve kitapların yetersizliğini söylemiştir.

Kadriye Hanım, etkinliklerin güzel hazırlanmış olduğunu ancak materyal eksikliğinden dolayı etkinliklerin yetersiz kalmaya başladığına dikkati çekmiştir. Kadriye Hanım görüşlerini şöyle bildirmiştir; “Etkinlikler son derece güzeldi. Öğrencilerin hoşuna gidiyordu. Fakat 72 ay ve sonrası öğrencileri için tekrar ve sıkıcı olmaya, görsel

materyaller, müzik materyalleri eksik olduğundan yetersiz kalmaya başladı. Tekerlemeler, matematik etkinlikleri, sayılarla ilgili etkinlikler son derece başarılı hazırlanmıştı. Fakat sesli harflerin hepsi verilmeliydi. Bunlarla ilgili müzikli animasyon CD' leri öğretmenlere verilmeliydi.”

Canan Hanım ve Fatma Hanım, hazırlanan etkinliklerin yeterliliğinin sınıfların kalabalık olmamasına bağlı olduğunu söylemiştir. Canan Hanım görüşlerini şöyle ifade bildirmiştir; *“Yapılan program genellikle 25-30 mevcutlu sınıflara yöneliktir. Kalabalık sınıflarda uygulanması biraz zor, çünkü süresi uzundur.”*

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenler hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterli veya yetersiz olduğunu aynı sayıda öğretmen ifade etmiştir. Hazırlanan etkinliklerin teorik olarak yeterli olması, etkinliklerin sayısının çok olması, öğrencilerin etkinlikleri severek yapması ancak uyum sürecinin uzun olması ve okul öncesi eğitimde benzeri çalışmaları yapanların daha sonradan sıkılması, parmak kaslarını geliştirici ve sesleri hissettiren etkinliklerin olması bakımından yeterli olduğu görülmektedir. Sürecin çok hızlı gelişmiş olması, sınıflardaki materyal eksikliği, sınıfların kalabalık olması, ders kitaplarının uyum sürecinden sonra başlatılmaması, öğretmenlerin bilgilendirilmemesi ve kitapların geç ve eksik gelmesi bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Sonuç itibariyle hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterli ya da yetersiz oluşu öğretmene ve sınıfların kalabalık olup olmamasına bağlıdır.

3.3. Öğretmenlerin Görüşme Formundaki Kitap İle İlgili Sorulara Verdikleri Yanıtlar

3.3.1. Öğretmenlerin “Öğrenci Çalışma Kitabında, Öğrenci Ders Kitabında ve Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Öğretmen Kitabında Yer Alan Etkinlikler ve Görsellerin Durumu Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında üçüncü soruda a şıkında yer alan, “Öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan 3. Sorunun a şıkkı ile yine aynı sorunun b şıkında verilen yanıtlar benzer olduğundan birleştirilerek ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 3. Sorunun a Şıkkına Verdikleri

Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Kitaplardaki Görsellerin Durumu	f
a. Öğrenci seviyesine göre ve dikkat çekici özellikte ayarlanmış.	4
b. Görsellere bakan öğrenci etkinlikleri severek yapıyor.	1
c. Tek kitap yerine ayrı ayrı (fasikül) hazırlanabilirdi.	1
d. Beceriye dayalı etkinlikler vardı.	1
e. Kesme, yapıştırma gibi el yeteneklerini ve kaslarını geliştirici etkinlikler vardı.	1
f. Seviye olarak yeterli ama sayı olarak fazlaydı.	1
g. Görseller gayet renkli hazırlanmış.	1
h. Uyarı az olduğu için ilgi çekici değildi.	1
i. Kitaplar eski ezberci zihniyetin gölgesinde kalmış.	1
j. Görseller hep aynı konu üzerinde yoğunlaşmış.	1
k. Daha çok yaşamla ilgili olmalı.	1
l. Sesleri çağrıştıran görsellerin bazıları ses ile alakasızdı.	3
m. Sese ayrılan etkinlikler yetersizdi.	1
n. Resimler daha anlaşılır olmalıydı.	2
o. Etkinliklerin bazıları çok basit ve yüzeyseldi.	1
p. Kitaplar okuma yazmayı bilen öğrenciler için hazırlanmış.	1
q. Öğrenci çalışma ve ders kitapları geçen sene ile aynı.	3
r. Öğrenci çalışma ve ders kitapları, uyum süreci hazırlık kitabı ile aynı zamanda başlatılmış.	1
s. Bazı öğretmenlere ve öğrencilere kitaplar eksik geldi ve daha sonra da temin edilemedi.	1
Görüşler Toplamı	27

Çizelge 9’ da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 3. sorunun a şikkına 19 farklı görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler “Öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna; 4’ ü “Öğrenci seviyesine göre ve dikkat çekici özellikte ayarlanmış”, 3’ü “Sesleri çağrıştıran görsellerin bazıları ses ile alakasızdı”, 3’ ü “Öğrenci çalışma ve ders kitapları geçen sene ile aynı” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerden Alp Bey “Görseller, çocukların seviyesine göre ve dikkat çekici özellikte. Görsele baktığında hem zevk alıyor hem de tahmin edebiliyor. Boyama görselleri ise boyamaya teşvik özelliğinde.” şeklinde görüş bildirirken, Behriye Hanım ise “Etkinlikler gayet yeterli. Hatta bazılarını uygulayamadım bile. Görsellerde gayet renkli ve dikkat çekici idi. “ şeklinde görüş bildirirken, Efe Bey ise “Görsellerde pek bir sıkıntı yok. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler beceriye dayalı, yani kesme yapıştırma boyama gibi etkinlikler vardı. Çocukların böylece el yeteneklerini geliştirmeye çalıştık. Ana sınıftan gelenler genellikle başarılı oluyor. Ama ana sınıftan gelmemiş ve bir de yaş olarak da küçük olanlar bu etkinlikleri yapmakta zorlanıyorlar. Tek sıkıntı etkinlikler fazlaydı. “ şeklinde ifade etmişlerdir.

Neşe Hanım uyum ve hazırlık sürecinde verilen kitapların güzel olduğunu ve yeterli düzeyde etkinliklerin olduğuna dikkat çekerek konu ile ilgili görüşlerini; “Ben 9. yılımı çalışıyorum. Ben hiçbir zaman ders kitaplarını seve seve kullanmadım. Bazı sesleri çağrıştıran görsellerin, çağrıştırmaya çalıştığı seslerle bir alakası yoktu. Mesela m sesini çağrıştırmaya çalışıyor. Ama m sesine yönelik olan görselin m sesi ile bir ilgisi yoktu. Uçurtmanın U sunu göstermek için bir uçurtma yapmış. Tabi bu güzel ve hoş. Ama bazı etkinliklerde de çok alakasız görseller olduğunu gördüm. Süreçte öğrencileri fotokopilerle desteklememiş olsam ya da sürekli defter kullandırmamış olsam, o kitaplar onlara yetmeyecek. Bir e harfini vermiş ve olayı 1-2 satırla kapatmış. Çok kısa kesmiş. Bizim birinci grup harflerinden “e “ ve “l” harflerini vermek için yaklaşık 2 haftamız geçti. Zaten çocuk birinci grup harflerinden sonra kapacağına kaptı. Olayı kitaplar çok kısa aldığı için ben sürekli fotokopilerle destekledim ve defterlerini kullandırmaya özen gösterdim. Dolayısıyla deftere birazda etken girmiş olduk. Ders kitaplarını kesinlikle yeterli bulmuyorum.” şeklinde belirtmişlerdir. Ceyda Hanım ise, “Öğrenci ders ve çalışma kitaplarında bazı resimler öğrencileri zorladı. Bu ne resmi diye soranlar çok oldu.

Harflere uygun daha kolay anlaşılır resimler olabilirdi.” şeklinde görüş belirterek kitaplardaki bazı görsellerin anlaşılmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

Erdoğan Bey, kitaplardaki etkinliklerin teorik olarak yeterli olduğunu bazı eksikliklerin de bulunduğu ifade etmiştir ve görüşlerine şöyle devam etmiştir; *“Bu çalışmalarda şu konu eksik; öğrencileri konuşturmak adına, oradaki görseller çok yetersiz. Öğrencilerin konuşmasını sağlayacak yeterli donanıma sahip değil ve eski ezberci zihniyetin, ezberci sistemin biraz gölgesinde kalmış gibi görünüyor kitaplar. Daha fazla öğrenciyi içine alan, daha fazla öğrenciyle dersi devam ettireceğimiz uygulamalar olması gerekiyor. Yine ezbere dayalı resimler, görseller hep aynı konular üzerinde yoğunlaşmış, fazla da değişiklik göstermiyor. 6-7 senedir bu sistem uygulanıyor. Öğrencilerle her sene aynı kitap, her sene aynı etkinlik, her sene aynı hedef üzerinde, çok değişiklik göstermiyor. Kitaplar genelde aynı çalışmaları oradan almışlar. Yine aynı çalışmalarla devam ediyorlar.”*

Hasan Bey *“Geçen seneki kitapları kullandığımız için uyarılama konusunda sıkıntı çektik. Çünkü 3 ay sonra okuma yazma çalışmalarına başladık. O kitaplar sene başında okuma yazmaya başlayan öğrenciler için hazırlanmış kitaplar. Mesela şu an çocuklar etkinlikleri okuyamıyor, ama oradaki etkinlikleri çocukların okuyup yapması isteniyor. Bu anlamda tabiki sıkıntı doğuyor. Umarım bir dahaki sene daha düzgün ve kapsamlı bir çalışma sonucunda daha iyi kitaplar hazırlanabilir diye düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirirken kitapların çok hızlı şekilde hazırlandığını ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir.

Fatma Hanım *“Uyum çalışmalarına çok fazla zaman ayrılmıştır. Seslerin öğretimine geçildiğinde 1 haftaya 3 ses öğretimi kalabalık sınıflar için zor olmaktadır.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları, öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinliklerin ve görsellerin durumu hakkında yeterli ve ilgi çekici olduğunu söylerken bazı öğretmenler ise birçok eksiklerin de olduğunu dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri eksiklikler şunlardır; bazı görsellerin çağrıştırdığı ses ile alakasız olduğunu, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının geçen sene ile aynı olduğunu, bazı görsellerin anlaşılmasının öğrenciler açısından zor olduğunu, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının, uyum süreci hazırlık kitabı ile

aynı anda başlatıldığını ifade etmişlerdir. Öğrenci çalışma ve ders kitaplarında, uyum süreci hazırlık kitabında yer alan görsellerin genel olarak yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında ve uyum süreci hazırlık kitabındaki görsellerin durumu hakkındaki görüşü ile Keleş (2012)' in araştırmasında elde ettiği bulgular örtüşmektedir. Keleş (2012), tarafından gerçekleştirilen “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders ve Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabı, Türkçe Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının görsel tasarım özellikleri bakımından belirli bir uygunluğu sağlamış olmalarına rağmen “KISMEN” ve “HAYIR” görüşlerinin sayısı bu kitapların *görsel tasarım* bakımından beklenen yeterliliği sağlamadığını göstermektedir.

3.3.2. Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Harflerle Okuma Yazma Öğretimi Tamamlandıktan Sonra Dik Temel Harflerle Karşılaşan Öğrenci Herhangi Bir Sorun Yaşıyor mu? Yaşıyorsa Ne Gibi Sorunlar Olduğunu Örneklerle Açıklayabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında üçüncü soruda b şıkında yer alan, “Bitişik Eğik Harflerle Okuma Yazma Öğretimi Tamamlandıktan Sonra Dik Temel Harflerle Karşılaşan Öğrenci Herhangi Bir Sorun Yaşıyor mu? Yaşıyorsa Ne Gibi Sorunlar Olduğunu Örneklerle Açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 10’ da gösterilmiştir.

Çizelge 10

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 3. Sorunun b Şikkına Verdikleri

Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Öğrenci Bitişik Eğik Yazıdan Sonra Dik Temel Harflerle Karşılaşan Öğrenci Sorun Yaşıyor mu?	f
a. Metinleri hem bitişik eğik harflerle hem de dik temel harflerle yazdırıp okuttuğum için sorun yaşamadım.	5
b. Çevresindeki yazılar dik temel harflerle olduğu için sorun yaşamadım.	1
c. Dik temel harflerle bitişik eğik harfler birbirine benzediği için sorun yaşamadım.	1
d. Ders kitaplarında dik temel harfler olduğu için sorun yaşamadım.	1
e. Sesleri öğretirken dik temel harfteki yazılışını da verdiğim için sorun yaşamadım.	5
f. Yazma da sorun yaşansa da okuma da sorun yaşanmıyor.	2
g. Sesi çıkarmakta zorlandıkları harflere düz yazıda karşılaşıncı zorlanıyorlar.	1
h. Üst sınıflarda düz yazı ile yazıldığını öğrenince bitişik eğik yazı ile yazmak istemiyor.	2
i. Üst sınıflarda bitişik eğik yazı kullanılmadığı için ilkokulda öğretilmesini gereksiz buluyorum.	2
j. Dik temel harfler ile karşılaşıncı hiç sorun yaşamadık.	5
k. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenci dik temel harflerle okuma ve yazma da zorluk çekiyor.	3
Görüşler Toplamı	28

Çizelge 10’ da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 3. sorunun b şikkına 11 farklı görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler “*Bitişik Eğik Harflerle Okuma Yazma Öğretimi Tamamlandıktan Sonra Dik Temel Harflerle Karşılaşan Öğrenci Herhangi Bir Sorun Yaşıyor mu? Yaşıyorsa Ne Gibi Sorunlar Olduğunu Örneklerle Açıklayabilir misiniz?*” sorusuna; 5’ i “Metinleri hem bitişik eğik harflerle hem de dik temel harflerle yazdırıp okuttuğum için sorun yaşamadım”, 5’i “Sesleri öğretirken dik temel harflerle yazılışını da verdiğim için sorun yaşamadım”, 5’ i “Dik temel harflerle karşılaşıncı hiç sorun yaşamadık” şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerden Alp Bey, “Ben bu konuda sorun yaşamamak için her sesin hızlı okuma metnini hazırlar, hem el yazısıyla hem de dik temel yazıyla çocuklara bu etkinliği yaptırırım. Eğer dik temel yazı el yazının yanında desteklenmezse okuma olarak sorun yaşanır.” derken; Hasan Bey, “Okuma yazma öğretirken öğrenciler ders kitaplarında dik temel harflerle zaman zaman karşılaşıyorlar. Öğrencilere şunu söylüyoruz. Çocuklar işte bu sesin düz yazıdaki karşılığı. Eğer öğrenci bu süreçte düz yazıyı hiç görmese sorun olabilirdi. ders kitaplarını eylül ayında verdiğimiz için diğer kitapları da inceleyen öğrenciler aradaki bağlantıyı kurup, düz yazıda karşılaştığı zaman sorun yaşamıyor. Genel anlamda çok bir sorun yaratmadığını söyleyebilirim.” derken; Ali Bey, “Bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretimini tamamladıktan sonra dik temel harflerle karşılaşan öğrenciler çok fazla sorun yaşamadı. Bitişik eğik harflerle okuma yaparken aynı metni dik temel harflerle de verdim. Zaten birbirlerine çok benziyorlar.” derken; Hakan Bey, “Okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrettik. Aynı zamanda dik temel harflerle yazıyı tanıttık. Dik temel harflerle yazıyı tanıttığımız için okuma da herhangi bir sıkıntı yaşamadık.” derken; Behriye Hanım, “Sesler bittikten sonra ilk verilen metinlerin yanında dik temel harflerle yazılmış örneğini de verdiğim için çocuklar çok çabuk dik temel harflere alıştı.” derken; Neşe Hanım “Biz birinci grubu bitirdik ve ikinci grup harflerine geçtiğimizde kitaplarımızda bir tarafında bitişik eğik yazı bir tarafında temel dik yazı vardı. Çocuk tanımıyor. Bu olaylarda aralık sonu gibi yaşandı. Bitişik eğik yazıyı okuyor ama dik temel harflere geçince okuyamıyor. Ama bu süreç çok kısa sürdü. Neden dersiniz, daha sonra şöyle bir şey yaptım. Şu an itibariyle 8 tane harfimiz kaldı. Artık temel dik harfleri de vermeye başladım. Mesela e harfi, bu da e harfinin temel dik harflerdeki karşılığı diye. İlk zamanlar dik temel harfleri tanımada ve okumada sıkıntı yaşıyabiliyordu ama şimdi bu sıkıntıyı aştığımızı söyleyebilirim. Şu an sorun olanlar zaten bitişik eğik yazıda da sorun yaşıyorlar.” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Alp Bey, Hasan Bey, Ali Bey, Hakan Bey, Neşe Hanım ve Behriye Hanım ise okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğretirken, öğretilen seslerin düz yazı da yazımını ve okunuşunu verdikleri için öğrencileri dik temel harflerle karşılaşınca pek sorun yaşamamışlar.

Efe Bey, bitişik eğik harflerden sonra dik temel harflerle karşılaşan öğrencinin genel olarak sorun yaşadığını ve sesi çıkarmakta zorlandıkları harfleri dik temel harflerle karşılaşınca da zorlandığını belirtmişlerdir. Efe Bey konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Genel olarak yaşıyor. Zorluk yaşamamasın diye sesle ilgili verilen cümleleri

hem bitişik eğik harflerle hem de düz yazı ile vermeye çalışıyoruz. Verdiğimiz sesi bitişik eğik yazıda verirken aynı zamanda düz yazıdaki halini de veriyoruz. Ama genel olarak zorlanıyorlar. En çok f harfi, j harfi karışıyor. Sesi çıkarmakta zorlandıkları harfleri düz yazıda karşılaştınca zorlanıyorlar. E harfinde ya da a harfinde sıkıntı olmuyor. Okuma konusunda bir sorun yaşanmadı.”

Erdoğan Bey, “*Bu 3. birinci sınıf okutuşum. Daha önceki 2 defa okuttuğum birinci sınıfta da herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Öğrenciler tamamen normal yazıyı öğrendiler. Hiçbir çabam olmadığı halde, yazıyla karşılaştığı anda bunun hangi harfle benzeştiğinden ya da kelimelerin okunuşundan hemen onun ne demek olduğunu, ne yazdığını anladılar. Her hangi bir sorunla karşılaşmadım. Ama hiçbir çalışma da yapmadım. “ dik temel harflerle karşılaştınca öğrencilerinin sorun yaşamadığını ifade etmiştir.*

Kağan Bey, “*Düz harfe geçiş tabi ki sorunlu oluyor. Zaten sınıf öğretmeni öğretip kullanmadığında eleştirilirken, tüm kitapların düz yazı olması ve 5-6-7-8 ile çalışan meslektaşların fazla önemsememesi yüzünden çocuk bu dönemde el yazısını hemen terk ediyor. Çünkü düz yazı daha kolay geliyor.”* derken; Haluk Bey, “*Bitişik eğik yazıdan, düz yazıya geçişte bazı sıkıntılar var. Örneğin, çocukların düz yazı yazma isteği gibi. Özellikle 2. kademe de düz yazı ile yazıldığı bir şekilde çevreden, aileden veya kendi kardeşinden görmekte ve duymaktadır. O nedenle düz yazı yazma isteği olmaktadır.”* derken; Kadriye Hanım, “*Önceki yıllarda da yaşıyordu. Mesela bitişik eğik yazıda “b ve d” karıştırılmıyor fakat düz yazıda karıştırılıyor. Üstelik bitişik eğik yazının kolay olduğuna inanmıyorum. Ortaokula giden öğrenci düz yazıyor. Öyleyse biz neden öğretiyoruz?”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kağan Bey, Haluk Bey ve Kadriye Hanım, ortaokulda öğretmenlerin bitişik eğik harfleri önemsemeyerek dik temel harflerle yazı yazdığını ve bunu duyan öğrencilerin bitişik eğik harflerle yazmak istemediklerini, aksine dik temel harflerle yazmayı istediklerini ve üst sınıflarda kullanılmayacaksa ilkokulda bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretiminin çelişki olduğunu belirtmişlerdir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu; bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretirken, sesleri aynı zamanda dik temel harflerle de gösterdikleri için, okuma metinlerini bitişik eğik harflerle ve dik temel harflerle okuttukları için öğrencilerin dik temel harflerle oluşan yazıları okutmakta çok sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler dik temel harfleri okumada ve yazmada sorun yaşadıklarını söylemiştir ama

genel olarak yukarıda söylenen tedbirler alındığında bu sorunun ortadan kalktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra dik temel harflerle karşılaştığında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Bektaş' in (2007), öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin okumaya başladıklarında dik temel yazıyla yazılmış metinleri okumada zorluk çekmedikleri ve yıl sonunda her iki yazı karakterini (dik yazı ile bitişik eğik yazı) aynı hızda okudukları görüşündedir bulgusu ile Samancı' nın (2007) bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretirken dik temel harflerle birlikte verildiği için dik temel harflerle okuma yazma konusunda problem yaşanmadığı bulgusu ile Akyol (2005) çeşitli araştırma sonuçlarından yola çıkarak bitişik eğik yazının tercihinin ilişkili olarak ortaya koyduğu gerekçelerde, bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmenin dik temel harflerle yazılan metinleri okumada sorun oluşturmadığını bildirmektedir bulgusu ile örtüşmektedir.

3.4. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Programında Belirtilen Kazanımlarla, Sınıftaki Gerçek Uygulamalar Ne Kadar Örtüşmektedir? Örtüşme de Sorun Varsa Sizce Sebepleri Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında dördüncü soru olarak, “İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar örtüşmektedir? Örtüşme de sorun varsa sizce sebepleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 11' de gösterilmiştir.

Çizelge 11
Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve
Frekans Dağılımları

Programda Belirtilen Kazanımlarla Sınıftaki Gerçek Uygulamalar	f
Örtüşüyor mu?	
<i>a. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir.</i>	
a.1. Öğrenciyi bir bütün olarak düşünüyor.	1
a.2. Teorik olarak zengin	1
a.3. Basit düzeyde hazırlanmış.	1
a.4. Çocukların ulaşabileceği düzeyde hazırlanmış.	9
a.5. Çok sayıda kazanım belirlenmiş.	1
<i>b. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir.</i>	
b.1. Teorik olarak bilinse de davranışa dönüşmüyor.	1
b.2. Çocuklar ana okulundan okumaya hazır olarak geliyor.	1
b.3. Çocukların çevresi okulu desteklemiyor.	3
b.4. Materyal eksikliği var.	2
b.5. Çocukların kelime dağarcıkları sınırlı.	2
b.6. Okumayı bilen öğrencilere göre hazırlanmış.	1
b.7. Sınıflar çok kalabalık	1
b.8. Sınıflardaki yaş grupları homojen dağıtılmadı.	1
b.9. Bazı kazanımlara ayrılan süre yeterli değil.	1
<i>c. Belirtilen kazanımlara ulaşmak öğretmenin elinde.</i>	1
<i>d. Kitabı hiç kullanmadım.</i>	1
Görüşler Toplamı	28

Çizelge 11’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 4. soruya 16 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler özellikleri dikkate alınarak 4 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; *İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir, ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir, belirtilen kazanımlara ulaşmak öğretmenin elindedir ve kitabı hiç kullanmadım* kategorileridir. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar

örtüşmektedir kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, kazanımların çocukların ulaşabileceği düzeyde olduğu ifade etmişlerdir. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, çocukların çevresinin okulu desteklemediğini ve materyal eksikliği olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları da kazanımlara ulaşmanın öğretmenin elinde olduğunu ve kitabı kullanmadığını ifade etmişlerdir.

Çizelge 12

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 4. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir.	46,42
İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir.	46,42
Belirtilen kazanımlara ulaşmak öğretmenin elindedir	3,57
Kitabı hiç kullanmadım.	3,57
Toplam	100

Çizelge 12’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 46,42’ si ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir kategorisindeki maddelere, 46,42’ i ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir kategorisindeki maddelere, % 3,57’ si belirtilen kazanımlara ulaşmak öğretmenin elindedir kategorisine, % 3,57’ si kitabı hiç kullanmadım kategorisine yanıt vermişlerdir. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir kategorisine yanıt veren öğretmenlerin yüzdesi ile ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir kategorisine yanıt veren öğretmenlerin yüzdesi birbirine eşittir.

Alp Bey, “Belirtilen kazanımlar sınıftaki gerçek uygulamalar ile örtüşüyor. Çok nadir olarak öğrencilerimde bunla ilgili sıkıntılar gördüm. Örneğin, “yazılarında imla kurallarını uygular.” kazanımı sınıfta örtüştüğünü görebiliyorum. “ derken; Kamil Bey,

“Belirtilen kazanımlara ulaşmak biraz da öğretmenin elinde olan bir şey. Bu uygulamalar bize kalmış. Kazanımlara daha önce çalışıp farkında olursak, gerekli uygulamaları yapıp, belirtilen hedefe ulaşabiliriz. Bunda biraz öğretmenin aktif olması gerektiğini düşünüyorum. Çok uç kazanımlar görmedim, kazanımların ulaşılabilir düzeyde olduğunu düşünüyorum. “ derken; Emine Hanım, “İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla gerçek uygulamalar örtüşüyor.” derken; Merve Hanım, “Sınıftaki gerçek uygulamalarla kazanımlar örtüşmektedir.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir. Alp Bey, Kamil Bey, Emine Hanım ve Merve Hanım ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların genel olarak örtüştüğünü ifade etmişlerdir.

Efe Bey, kazanımların ulaşılabilir, öğrencilerin başarabilecekleri türden olduklarına dikkat çekerek konu ile ilgili görüşlerini; “Kazanımların hepsini uygulayamıyoruz. Buna zamanda yetmez zaten. Çok fazla kazanım var ve bunları uygulamakta problem yaşıyoruz. Verilen kazanımlarla verilen ders saatleri örtüşmüyor. Kazanımlar çocukların seviyesinde göre. Ama zaman problemi yaşıyoruz. Çocukların başarabileceği kazanımlar. Araç gereç eksikliğinden ya da zaman azlığından kaynaklanan sıkıntılar yüzünden kazanımların hepsini uygulayamıyoruz. Ama kazanımlar genel olarak ulaşılabilir.” şeklinde belirtmiştir.

Neşe Hanım, “Kesinlikle değildi. Çünkü mesela şöyle bir kazanım vardı. Kendi başına okuyabilir ya da kendi başına okuyamaz. Fakat bu çocuk kendi başına okuyamıyor zaten. Çocuk 5N 1K sorularına cevap verebilir. Şu anda cevap veremez. Ön bilgilerini kullanarak soruları cevaplar. Bu çocuğun zaten şu an ön bilgisi yok. Bunu cevaplayamaz. Birinci sınıf sonunda kazandırılması gereken davranış bence bunlar değil. Bunlar daha ileriye dönük kazanımlar. Daha geniş kapsamlı kazanımlar. Mesela okuma esnasında sorulara cevap verir. Şu an da biz daha yeni yeni çocuklara okuduğunu anlat, anlayıp anlamadığını soruyoruz. Dönemin başında böyle bir kazanım var. Çocuk zaten ilk başlarda okumaya çalışıyor, bir de okuduğunu anlamasını beklemek çok mümkün değil. Bu tür kazanımlar birinci sınıfın sonu için uygun olabilir ama birinci sınıfın dönem başına uygun bir kazanım değil.” derken; Canan Hanım, “Örtüşmede sorunlar yaşıyoruz. Özellikle kelime oluşturma, cümle oluşturma sürecinde zorluklar yaşıyorum. Öğrencilerimin kelime dağarcıklarının sınırlı olması nedeniyle onların günlük yaşantısına uygun kelime ve cümleleri oluşturmak zorundayım.” derken; Ceyda Hanım, “İlk okuma yazma programındaki kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar bazen çevre faktörleri, araç gereç yetersizliği, maddi durum vb. nedenle örtüşmeyebiliyor.” derken; Fatma

Hanım, “İlkokula yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar arasında sorun yaşanmıştır. Çünkü kalabalık sınıflarda ve eğitim düzeyi düşük ailelerde belirtilen kazanımları öğrencilere verebilmek oldukça zor olmaktadır. Öğrenci sınıfta öğrenmektedir. Bu açıdan sık sık tekrarlar yapılarak işlenmektedir. “ şeklinde görüş belirtmişlerdir. Neşe Hanım, Canan Hanım, Ceyda Hanım ve Fatma Hanım, ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların örtüşmesinde zaman zaman sorunlar yaşandığı konusunda hem fikir olmuşlardır.

Kadriye Hanım, “Program ve kitabın değiştiğini görmedik. Bizlerin iki buçuk aylık kaybımız var, ders kitapları geçen yılın müfredatına uygun, geçen yıl kullanılan kitaplar. Bizler kurslarla birtakım tavsiyelerle bu durumu aştık. Yeni programı uygulayan, kurs açmayan sınıflar 2,5 ay geride. Aradaki bu açık ne olacak. Seneye hangisine uygun kitaplar hazırlanacak, hazırlanıyor mu bilmiyoruz. Türkçe kitabında 3-4 satır harfi yazma etkinliği var. Bizler artık olarak deftere büyük, küçük harfleri yazdırıyor ve fotokopi ile pekiştiriyoruz. Bu nedenle ayrılan süre yetmiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımların sınıftaki gerçek uygulamalarla örtüşüğünü söylemektedir. Öğretmenler, kazanımların basit düzeyde hazırlandığını, çok sayıda kazanım belirlendiğini ve kazanımların çocukların ulaşabileceği düzeyde olduğu belirtmişlerdir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ise ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımların sınıftaki gerçek uygulamalarla örtüşmediğini söylemektedir. Öğretmenler, çocukların kelime dağarcıklarının sınırlı olduğunu, materyal eksikliği olduğunu ve sınıfların çok kalabalık olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımların basit düzeyde hazırlandığı, öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğrencilerin ulaşabileceği düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Keleş (2012)’ in, Türkçe Ders Kitabı içerik unsurları (Tema Metin ve Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu, Bilimsel Hata Bulunup Bulunmaması, Program Açıklama ve Sınırlılıkları, Sınıf Düzeyine Uygunluğu, İlişkilendirmeler, Hacim ve Süre, Güncellik, Reklam, öğrenme Ortamı, Yardımcı Unsurlar) bakımından öğretmenler tarafından yeterli görülmektedir bulgusu ile yine aynı çalışmanın öğretmenlerin yine büyük çoğunluğu Okuma Yazma Öğreniyorum ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından

(Sorularla Öğretim Programı Kazanımları Uyumluluğu, Soruların Metin ve Temayla Uyumluluğu) yeterli olduğu görüşündedir bulgusu ve Turan (2007), yaptığı çalışmada ilköğretim 1. Sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği konusu üzerinde durmuştur. Türkçe 1 programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma – sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine göre uygun olduğu belirlenmiştir bulgusu ile Beyazıt (2007) öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma ve yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların uyuşmadığı bulguları ile örtüşmektedir.

3.5. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarına Başladığınızda Ne Gibi Güçlüklerle Karşılaştınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında beşinci soru olarak, “İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarına başladığınızda ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 13’ de gösterilmiştir.

Çizelge 13

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler	f
<i>a. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar</i>	
a.1. Öğretmenler bu sürece yeterince hazır değiller	1
<i>b. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar</i>	
b.1. Çocukların el kasları çok zayıf	8
b.2. Ana sınıfına gitmeyen öğrencilerin sayısı gidenlerden fazla	3
b.3. Ana sınıftan okuma yazmayı öğrenerek gelen öğrenciler vardı.	2
b.4. Sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin olması	1
b.5. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığının olmaması	1
b.6. Yaşı küçük olan öğrencilerde dikkatsizlik	2
b.7. Bazı çocukların yaşları çok küçük	1

<i>c. Veliden kaynaklanan sorunlar</i>	
c.1. Ailelerin desteği yoktu	1
c.2. Veliler süreç hakkında bilgisiz	3
c.3. Ailelerin eski sisteme alışmış olması ve evde öğretilen yöntemin farklı olması	1
c.4. Okul idaresi ve veliler yeni sistem hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için öğretmene çabuk okumaya geçmesi konusunda baskı yapıyor.	1
<i>d. Eğitim Ortamından kaynaklanan sorunlar</i>	
d.1. Sınıf mevcudu fazlalığı	4
d.2. Derslik sayısı yetersizliği	1
d.3. Kitapların okula geç ulaşması	1
d.4. Kitapların sayıca yetersiz olması ve sonradan temin edilememesi	2
d.5. Materyal yetersizliği	1
d.6. Kesin kayıtlı öğrencilerin belirlenememesi	1
d.7. Okul ve sınıf donanımının yetersiz olması	1
d.8. Sınıflarda yaş grupları homojen dağıtılmamış olması	4
<i>e. Eğitim Sisteminden kaynaklanan sorunlar</i>	
e.1. Uyum süreci için ayrılan zamanın fazla olması	1
e.2. Bakanlığın yönetmelik karmaşası	1
e.3. Ders saatinin süresi çok uzun	1
e.4. Bitişik eğik yazıda sorun yaşanıyor	1
e.5. Kitapların dik temel harflerle yazılmış olması	1
e.6. Sistemin ilk defa uygulanması	1
e.7. Benzeri çalışmaları ana sınıfında yaptıkları için sonradan sıkıldılar.	1
Görüşler Toplamı	47

Çizelge 13' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 4. soruya 27 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 5 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; öğretmenden kaynaklanan sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, veliden kaynaklanan sorunlar, eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisinde görüş bildiren bir öğretmen olmuş ve öğretmenler bu sürece yeterince hazır değiller diyerek görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, çocukların el kaslarının çok zayıf olduğunu ve

ana sınıfına gitmeyen öğrenci sayısının giden öğrenci sayısından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, sınıfların çok kalabalık olduğunu ve sınıflarda yaş gruplarının homojen olarak dağıtılmadığını belirtmişlerdir. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar kategorisinde görüş bildiren öğretmenler ise, sistemin ilk defa uygulandığını, uyum sürecinin çok uzun tutulduğunu ve birinci sınıflar için ders saati süresinin uzun olduğunu belirtmişlerdir.

Çizelge 14

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 5. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	2,17
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar	38,29
Veliden kaynaklanan sorunlar	12,76
Eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar	31,91
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar	14,89
Toplam	100

Çizelge 14’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 2,17’ si öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddelere, %38,29’u öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddelere, % 12,76’sı veliden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddelere, % 31,91’i eğitim ortamından kaynaklanan kategorisindeki maddelere ve %14,89’ u eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddelere yönelik yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları daha çok öğrenciden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddeler ile eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar kategorisinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenler en az öğretmenden kaynaklanan sorunlar kategorisindeki maddeyi yanıt olarak vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretim sürecinde, kendilerinin sürece hazır olduklarını, öğrencilerin ve eğitim ortamının sürece hazır olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerden Kamil Bey, “Biz bu sene bu süreç için yeterince hazırlanmadık. Bunu taa en tepeden bizlere kadar, veliler için de aynı şeyi söyleyebiliriz. Çünkü yeni hayata geçirilmek istenen bir eğitim süreci 4 çarpı 3, kimse neyin ne olduğunu tam

bilmeden, önümüze sunuldu ve bizde elimizden geldiğince bir şeyler yapmaya çalıştık ama sene başında çok sıkıntılar çektik. Özellikle kendi okulum için söylemeliyim, dersliklerin yeterli olmamasından dolayı, sınıflar çok kalabalıktı. 75-80 kişilik sınıflar oluştu. Daha sonra sınıflar açılmaya çalışıldı ve bize alışan öğrenciler gittikleri sınıfın öğretmeniyle bir takım sıkıntılar yaşadı. Bu anlamda. Sorunlar yaşadık. 3 aylık süreçte çocuklara çizim, kesim ve boyama yaptık. Ama veliler ne zaman harfe geçeceksiniz? Ne zaman okuma yazmaya geçeceksiniz? Diye bize baskılarda bulundu desek yanlış olmaz. Ama biz 3 aylık süreç boyunca bunun böyle olması gerektiğini, işte yeni müfredatın böyle olduğunu velilere anlatmaya çalıştık. Bunu anlayanlar oldu, anlamayanlar oldu. Hatta bazı öğretmen arkadaşlarımızın, başka okullardan duyuyoruz, önceden harflere geçtiğini duyduk. Bu anlamda güçlükler yaşadık. Kitaplar konusunda kitaplar geç geldi, bazı öğrencilerimize uyum sürecinde kitapları gelmedi, onlar maalesef boş boş oturmak zorunda kaldılar. Onlara fotokopi verdik, çoğalttık ama yetişemediğimiz zamanlar oldu. Çünkü başka sıkıntılarda vardı. Özellikle ana sınıfına gitmeyen çocuklarda sıkıntılar olduğunu görüyorum. Belki yaşı 6 ay erkene çekilmesi çok bir şey değiştirmeyecek ama bu sene ana sınıfına gitmeyen çocuklar sınıf içerisinde olduğu için, okula uyum konusunda sıkıntı yaşıyor. Yeterli düzeyde gelişim sağlayamadıkları için, özellikle yazım çalışmalarında sıkıntı yaşadıklarını gördüm.“ ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan diğer güçlüklerle ilave olarak öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecinde yeterince hazır olmadıklarını dikkat çekerek görüşünü bildirmiştir.

Alp Bey, “Sınıfım 56 kişilik bir sınıf. İlk başladığımda % 40 gibi bir oranda öğrencim çizgi çalışmalarını düzgün yapabiliyor ve sonra seslere uygun yazabiliyordu. Ama geri kalan kısım kabus gibiydi. Allah’ a şükür bu sıkıntıları atlattık. Ama ilk zamanlar çok yavaş ve sıkıntılı geçti. Sesleri çıkarmada da zorluk olmadı. Hemen hemen herkes sesleri çıkabiliyordu. Ama el kasları zayıf olan öğrenciler yazma konusunda epey sıkıntı yaşattılar.“ derken; Turan Bey, “Benim sınıfım, küçük yaş grubu olan öğrencilerin çok zorlandığını kalem tutmadan silgi kullanmaya defteri tersten yazmaya eğik yazı yazmaya kadar güçlüklerle karşılaştım.” derken; Payende Hanım, “Bazı çocukların kasları çok zayıftı. Oyama yapmakta bile zorlanıyorlardı. Sınıfın kalabalığı da çok büyük bir dezavantaj.” derken; Özmen Bey, “Özellikle 60-66 aylık çocukların yazı yazmaya hazır olmamaları nedeniyle sınıf içinde uyum problemleri yaşandı. Hatta sınıfta etkinlik yaparken uyuyup kalan öğrencilerim bile oldu.“ derken; Erdoğan Bey, “Bu bölgede ilk

okuma yazmaya gelen öğrenciler, birinci sınıfa gelen öğrenciler daha önce ana okuluna gitmeyen öğrenciler. Daha önce eliyle kalem tutmayan öğrenciler, okul ortamında bulunmayan öğrenciler. En çok bunun zorluğunu çektik. Her ne kadar bu sene uyum süreci olsa da, uyum sürecinde materyal eksikliğinden dolayı, sınıfın fiziki şartlarının eksik olmasından dolayı, çalışmaları yapamadık yeterli sürede. Bundan dolayı öğrencileri yazmaya, okumaya adapte olmada baya bir sorunlar yaşadık. İlk defa okul ortamına gelen çocuklar, ilk defa ailesinden ayrılan çocuklar daha önceden birbiriyle yaşamamanın nasıl bir şey olduğunu bilmeyen çocuklar sınıf ortamında hepsinin bir araya gelmesinden dolayı hedeflerimize ulaşmakta sıkıntılar yaşadık.” diyerek ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri bildirmiştir ve bu güçlüklerden sınıfların kalabalık olduğunu ve küçük yaştaki çocukların el kaslarının zayıf olduğunu vurgulamışlardır.

Neşe Hanım, “4. birinci sınıf okutuşum. Her birinci sınıf okuttuğum senenin ilk bir ayında çocuklarında okula uyum süreci malum zaten, velinin sizi tanınması, sizin veliye alışmanız, bu güzel geçiyor. Çokta bir sıkıntılı geçmedi gibi diyebilirim. Onun dışında yaşı küçük öğrencilerden çokta bir sıkıntı çekmedim. Hala şu anda e harfini tanımayan öğrencilerim var. Yaşı küçük olanlar yerinde oturmama ve hareketlilik. İşi ciddiye almama. Ben 9. Yılımı çalışıyorum. Bu seneki çocuklar sürekli kıpır kıpır. Bu şikayeti diğer zümre arkadaşlarımda dile getiriyor. Ama yaşadığım çokta büyük sıkıntılar yoktu açıkçası. Ortama alışma sürecimiz fazladan oldu. Şartlara uyum sağlama süreci yani. Aynı şekilde çocuklarında şartlara uyum sağlama süreci.” derken; Kadriye Hanım, “Kas gelişimi zayıf, hatta sağ elini mi sol elini mi kullanıyor bilmeyen, ana sınıfına gitmeyen öğrencilerle çok büyük sorunlar yaşadık. Çocuğun oturmasını, dinlemesini sağlayamazken 40 dakika yazma çalışması bıktırdı, umutsuzlaştırdı, kimini de sıktı.” derken; Efe Bey, “En büyük güçlük. Çocukların yaş gruplarındaki sıkıntı. Erken yaşta okula başladıkları için el beceri ve kasları gelişmemiştir. Bazıları var ki el becerisi gelişmiş, harfleri tanıyor. Ana sınıfından gelenlerde okuma yazma bilenler bile vardı. 20ye kadar sayamayan öğrencimde vardı. Çocuklar arasındaki uçurum bizim karşılaştığımız en büyük sıkıntımız. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerden sıkılanlar oldu. Ana sınıfında biz bunu daha önce yapmıştık diye. Sınıflar kalabalık, (45 kişi) sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilerle birebir ilgilenmekte sıkıntı yaşıyoruz. Bu yüzden çocuklarla birebir ilgilenmek mümkün olmuyor. Okutmaya kalktığımızda tek tek okutturmak mümkün olmuyor. Velilerle sıkıntı yaşamadım. Çok müdahaleci veli profili yok ve bizim işimize karışmıyorlar. Velilerden memnunum.

İdaremizde çok güzel. Okulun fiziki imkanları yeter. Sınıfımızda projeksiyon var, bilgisayar var, bazı sınıflarda akıllı tahtalar var. Okulun fiziki şartları yeterli.” derken; Hakan Bey, *“Velilere yeni programı anlatırken zorlandık. Eskiden olduğu gibi hemen okuma yazma çalışmasına geçmemizi beklediklerinden bizleri yordular. Öğrencilerle (5 yaşındakiler hariç) problem yaşamadık.”* şeklinde görüşlerini bildirirken, farklı yaş grubundaki öğrencilerin sınıflara homojen olarak dağıtıldığına, ana sınıfına gitmeyen öğrencilerin çokluğuna dikkatleri çekmişlerdir.

Behriye Hanım, ilk okuma yazma sürecinde velilerin sürece ilgisiz ve bilgisiz olduğunu ve kitapların eksik geldiğini ve daha sonradan da temin edilemediğini *“.....Veliler sürece fazlasıyla dahil olması gerekiyor. Ama bulunduğumuz çevreden dolayı bazı velilerin ilgisizliği, bazı velilerin okuma yazma bilmemesi bizi çok zorladı. Sınıfımda geri kalan öğrenciler genelde ilgisiz velilerin çocuklarıydı. Kitaplar eksik geldi ve daha sonradan temin edilmedi.”* şeklindeki görüşü ile bildirmiştir.

Hasan Bey, *“Seslerin yazımının öğrenilmesinde herhangi bir güçlükle karşılaşmadık. Önceki yıllarda şöyle sorun oluyordu. Hazırlık çalışmasını 1 hafta ya da 10 gün yapıyorduk. O zaman öğrencilerin yazısı çok kötü oluyordu. Bu sefer hazırlık çalışması süresi daha fazla olduğu için, öğrencilerin yazısı çok güzel oldu. Bu sistemde seslerin verilmiş süreleri de uzun olduğu için, yani ses öğretimine aralık ayının başında başlıyoruz ve 31 Mart, 1 Nisan gibi bitiyor. Süre uzun olduğu için harflerin algılanması daha hızlı oluyor. Burada bence şu daha fazla önemli. 72 ayı dolduran öğrenci daha fazla öğreniyor. Özellikle ses öğretimi 2. dönem daha fazla hızlandı. Öğrencilerin çoğu belli bir yaş doldurduğu için.”* derken; Haluk Bey, *“2012 – 2013 öğretim yılında yapılan yeni düzenlemeyle birlikte benim okuttuğum sınıfın yaş grupları arasında fazla farklılıklar olmadığı için hazırlık evresini daha kısa tuttum. Uyum sürecinde çoğu öğrencimizin ana sınıfı alt yapısı olduğu için her hangi bir sorunla karşılaşmadım.”* diyerek ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükleri bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler daha çok ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarında öğrenciden veya eğitim ortamından kaynaklanan sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenler; çocukların el kaslarının zayıf olması, ana sınıfına gitmeyen öğrenci sayısının fazla olması, yaş küçük olanların dikkatsizliği, sınıfların çok kalabalık olması, sınıflarda yaş gruplarının homojen dağıtılmaması, öğrenci ve öğretmenlere kitapların eksik gelmesi ve sonradan temin edilememesi, öğretmenlerin sürece yeterince hazır olmaması, velilerin süreç

hakkında bilgisiz olması ve uyum sürecinin çok uzun tutulması gibi problemlerle karşılaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi çalışmalarında; çocukların el kaslarının zayıf olması, ana sınıfına gitmeyen öğrenci sayısının fazla olması, yaşı küçük olanların dikkatsizliği, sınıfların çok kalabalık olması, sınıflarda yaş gruplarının homojen dağıtılmaması, öğrenci ve öğretmenlere kitapların eksik gelmesi ve sonradan temin edilememesi, öğretmenlerin sürece yeterince hazır olmaması, velilerin süreç hakkında bilgisiz olması ve uyum sürecinin çok uzun tutulması gibi güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Şahin' in (2005), ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılamada ve okuma hızında sorunlar yaşandığı; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının alıştırmaya ve uygulama olanaklarını sınırladığı bulgusu ile Yalçın' ın (1999), öğretmenlerin hizmet öncesinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda iyi yetiştirilmedikleri ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin öğretmenlerle bireysel olarak ilgilenmedikleri bulgusu ve Sağırılı' nın (2006), yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olduğu, okuduğunu anlama becerisinin güç kazanıldığı bulguları ile Çevik' in (2006) öğretmenler, sınıfların kalabalık olması, araç gereç ve kaynakların yetersiz olması, yöntemin ilk kez uygulanması, ailelerin eski sisteme alışmış olması, verilen kaynakların sınıf seviyesinin üzerinde olması, yöntem konusunda hazırlanan kılavuz kitapların geç gelmesi, kaynakların temel harflerle olması bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımların basit düzeyde hazırlandığı, öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğrencilerin ulaşabileceği düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

3.6. Öğretmenlerin “Öğrencilere Birinci Sınıfın Sonunda Kazandırılan Okuma Yazma Becerisinin Gelişim ve Sürekliliğinin Sağlanması İçin Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında altıncı soru olarak, “Öğrencilere birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 15’ de gösterilmiştir.

Çizelge 15
Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 6. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve
Frekans Dağılımları

Okuma Yazma Becerilerinin Sürekliliğinin Sağlanması İçin Önerileriniz	
Nelerdir?	f
a. Hızlı okuma çalışmaları	1
b. Velilerin evde çocuklar ile birlikte kitap okuması	5
c. Kitap okuma yarış havasına sokulmalı	1
d. Öncelikle çocuklara kitap okumayı sevdirmek gerek	4
e. Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar	3
f. Okullarda her gün 1 ders saatinde kitap okunmalı	1
g. Bol bol kitap okumaları	8
h. Okuma yazma öğretimi bittikten aynı seslerin geçtiği tekerleme, şarkı ve şiir gibi etkinliklerle pekiştirilmeli	1
i. Sınıfta bol bol dikte çalışmaları	2
j. Seviyelerine uygun dergi okumaları	1
k. Günlük gazete okumaları	1
l. Süreli okuma yapımları	2
m. Okumayı seven bir çevre oluşturulmalı	2
n. 5N 1K etkinlikleri yapılmalı	2
o. Gördüğü her şeyi okumaları gerekiyor	1
p. Test tekniğinden uzaklaşılmalı	1
q. Okuduğunu ve dinlediğini anlama anlatma çalışmalarına ağırlık verilmeli	2
Görüşler Toplamı	38

Çizelge 15’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 6. soruya 17 farklı yanıt vermişlerdir. Kendisiyle görüşülen öğretmenler öğrencilerin okuma yazma becerilerinin sürekliliğinin sağlanması için; öğrencilerin bol bol kitap okumalarını, velilerin evde çocuklarıyla birlikte kitap okumalarını ve öncelikle çocuklara kitap okumayı sevdirmesini gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özmen Bey, “*Kendi velilerimden yola çıkarsak; okuma saatleri yapılmasını teklif ediyorum. Evde her akşam yemekten sonra bir saat okuma yapımları ve okuduklarını birbirlerine anlatmalarını telkin ediyorum.*” derken; Alp Bey, “*Hızlı okuma çalışmaları, çocukla velinin birlikte kitap okuması, okumayı bir yarış havasında geçirmek, okumayı*

zevкли kılmak gerekli.” derken; Behriye Hanım, “Nasıl olsa okumayı öğrendim deyip çalışmalarını azaltmamalılar. Bol bol hikaye kitabı okumalılar. Okuduğunu anlama etkinlikleri yapılmalı, 5NİK etkinlikleri bol bol yapılmalı. Aynı zamanda okuyarak değil dinleyerek de anlamalarını sağlamak içinde onlara bir şeyler okunmalı.” derken; Neşe Hanım, “Sürekli olarak kitap okumaları. Sokakta gezerken bir tabela mı gördünüz, gazete mi gördünüz, televizyonda bir alt yazı geçerken hemen onu okumaya çalışın. Gözünüz sürekli dışarılarda bir şeyleri okuma arayışında olsun. Bol bol sınıfta yazılanları tekrar etme olabilir. Gördüğü her şeyi okumaları gerekiyor.” derken; Efe Bey, “Bol bol kitap okumaları gerekiyor. Okuma alışkanlığı kazandırmamız gerekiyor. Velilerden de gelen en büyük şikayet çocuklar evde okumuyor. Zorla okutturuyoruz. Çocukların kitap okumayı sevmesi gerekiyor. Kendi kendine kitap alıp okuma alışkanlığı kazanmalı, kütüphaneyi bol bol kullanmalı. Okumalarını hızlandırmak için bol bol kitap okumalarını sağlamaktır. Ülkemizin de sorunu bu, kitap okumamak. Ülkemizde her 6 kişiye bir kitap düşüyor. “ şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Özmen Bey, Alp Bey, Behriye Hanım, Neşe Hanım ve Efe Bey okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için öncelikle çocukların kitap okumayı sevmeleri gerektiğini ve bol bol kitap okumaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Ali Bey, “Sınıfımda bol bol dikte yaptırıyorum. Sınıfımda birkaç öğrenci dışında tamamı okumaya geçti. Şimdi okumaları geliştirmek ve onları belli bir okuma hızına ulaştırmak için çabalıyorum. Bunun içinde okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışıyorum. Severek okuyabilecekleri kitapları ve seviyelerine uygun dergileri okumalarına gayret ediyorum.”

Ceyda Hanım okuma yazma becerisinin sürekliliğinin sağlanması için aile desteğinin çok önemli olduğuna dikkat çekerek konu ile ilgili görüşlerini; “Okuma – yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için aile çok önemlidir. Okuma ve yazmaya önem veren ve bu konuda çocuğuna örnek olan ailelerin çocukları da bu yönde daha iyi gelişim gösteriyor. Okumayı sevdirecek etkinlikler sınıfta ve evde ailede ile işbirliği içerisinde yapılabilir.” şeklinde belirtmiştir.

Kadriye Hanım, “Kitap okuma alışkanlığının veli, okul destekli kazandırılması, test tekniğinden uzaklaştırılması, etkinliklerin anlatım, anlama, yazma özellikle yazım kuralları uygulama ağırlıklı olmalı.” derken; Merve Hanım, “Bu sistemde kazandırılan okuma –

yazma becerisi hız açısından oldukça yavaş geliyor. Sürekliliği sağlamak için öğrencilere kitap okumayı sevdirmeliyiz.” derken; Sare Hanım, “Bol bol tekrar edilmeli. Sesleri, heceleri ve sözcükleri kavratırken okumadan daha fazla yazma çalışmalarına önem verdim. Yazan çocuk okur. Her okuyan yazamayabilir. Çocuk yazmada ses, hece ve sözcükleri daha iyi kavrayabiliyor.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

İsmail Bey, “Okuma yazma öğretimi bittikten sonra tekerleme, şarkı ve şiir aynı seslerin geçtiği etkinliklerle pekiştirilmeli.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Erdoğan bey konuya farklı bir bakış açısı getirmiş ve sınıfta öğrencilerin aynı anda aynı kitabı okumalarını ve bu sayede okuduğunu anlama çalışmalarının daha verimli geçeceğini “Şöyle bir düşüncem var. Hem birinci sınıf için hem diğer sınıflar için. Okuma yazma saatimiz var bizim. Belli saatlerde okuma-yazma saati yapıyoruz. Bunun uzun süredir bir faydasını göremiyorum. Yalnız uygulamadan mı kaynaklanıyor bu yanlışlık, yoksa bizim öğrencilerimize gösterdiğimiz yöntem mi farklı. Her öğrencinin aynı kitabı okumasını düşünüyorum. 40 öğrenci var. 40 tane Ali Baba’ nın Çifliği kitabını almamız lazım. O kitapla ilgili 30-40-50 tane soru çıkarıp, o kitabın altından üstünden girip, çocuğa kazandıracağımız hedefin aynı olması lazım. Bir öğrenci başka bir hikaye okuyor, bir öğrenci ise başka bir hikaye okuyor. Bir öğrenci hızlı okuyor. Bir gün de bitiriyor. Bir öğrenci 1 haftada bitiremiyor. Bundan dolayı sınıfta okuma yazma ile ilgili analiz yapamıyoruz, o kitabı analiz edemiyoruz. İşte hikayenin içinde geçen kahramanları analiz edemiyoruz, olayı analiz edemiyoruz. Çocuk sadece gözleriyle okuma alışkanlığı ediniyor. Beyni ile o hikayeyi analiz etmediğinden dolayı sadece 1 saat boyunca kitap okumuş oluyor ama 1 saatin sonunda çocuk herhangi bir kazanım elde etmediğini düşünüyorum. Ondan dolayı her öğrenci aynı kitabı aynı anda okumalı, her öğrenciye aynı kitapla ilgili sorular sorulmalı ve çocukların düşünmesi için onları yönlendirecek sorular olması lazım. Böyle yaparsak okuma yazma hem ilerideki Türkçe derslerinde daha başarılı olur, daha çok düşünen, daha çok analiz eden öğrenci grubu olur.” şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir.

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu, okuma yazma becerilerinin sürekliliğinin sağlanması için bol bol kitap okumanın önemine ve velilerin çocuklarına bu konuda örnek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Okuyan bir çevre, okuyan bir ülke olmamızı istiyorsak (Efe Bey’in de ifade ettiği gibi ülkemizde her 6 kişiye 1 kitap

düşüyor), çocuklara küçük yaşlarda iken kitap okumasını sevdirmeli ve ailelerin de çocuklarına örnek olması sağlanmalıdır.

3.7. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde, Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmede Hangi Yöntem ve Araçlara Başvurdunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında yedinci soru olarak, “İlk okuma yazma öğretim sürecinde, okuma yazma becerilerini değerlendirmede hangi yöntem ve araçlara başvurdunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 16’ da gösterilmiştir.

Çizelge 16

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 7. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlk Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmede Hangi Yöntem ve Araçlara Başvurdunuz?	f
a. Dikte Çalışmaları	18
b. Görsellerin adlarını yazma etkinlikleri	3
c. Tahtaya yazılan metni bütün sınıfa okutma	1
d. Süreli okuma	1
e. 5N 1K etkinlikleri	1
f. Değerlendirmeli okuma	1
g. Eğitim teknolojilerinden yararlanarak seslerin kavratılması ile ilgili etkinlikler ve animasyonlar	3
h. Okuma yazma değerlendirme ölçekleri	3
i. Ödevlendirme	2
j. Soru cevap yöntemi	1
k. Gözlem formları	5
l. Yazılı değerlendirme sınavları	3
m. Bireysel okutma	3
n. Okuduğunu anlama etkinlikleri	1
Görüşler Toplamı	46

Çizelge 16' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 7. soruya 14 farklı yanıt vermişlerdir. Kendisiyle görüşülen öğretmenler öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirme de daha çok dikte çalışması ve gözlem formlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dikte çalışmasının okuma yazma becerilerinin belirlenmesinde belirleyici olduğu söylenebilir.

Alp Bey, okuma yazma becerilerini değerlendirme de sınıfın kalabalık olmasının kendileri için dezavantaj olduğuna dikkat çekerek *“Yazma becerilerinde sık sık başvurduğum yöntem, dikte çalışmaları. Çok faydalı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Bunun yanında görsellerin adlarını yazma etkinliklerini de yaptırım. Okuma becerilerinde daha çok tahtaya bütün sınıfa okutma tekniğini kullandım. Çünkü 56-60 kişilik bir sınıfta bireysel olarak okutmak çok zor ve zaman alıcı olurdu.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Erdoğan Bey, *“Birinci sınıfta öğrencilerin okuma yazmasını değerlendirmede çocukların dikte çalışmalarını genelde baz almaya çalışıyorum. Çünkü öğrenci hiçbir şeye bakmadan, sizin söylediğiniz cümleyi idrak ederek, ne anlama geldiğini bilerek kendisi yazabiliyorsa okuma yazma konusunda değerlendirme de başarılı olmuştur demektir. Yalnız okuyorsa o çocuğun okuduğunda ne anlama geldiğini bilemiyorsa, okuduğu cümlenin ne ifade ettiğini bilemiyorsa, onun okumasının ve yazmasının herhangi bir anlamı yok. Çocuk ne okuduğunu bilecek, ne yazdığını bilecek, düşünmesi gereken, öğretmenin söylediğinin ne olduğunu düşünerek kendi süzgecinden geçirip deftere yazdığında, dikte çalışması yaptığında başarılı olmuştur. Eğer yapamıyorsa, onun yapabilmesi için ne gerekiyorsa o şartlar sağlanmalı.”* derken; Behriye Hanım, *“Öncelikle tek tek yanıma çağırıp bireysel okuma yaptırdım. Sonra küçük kağıtlara 5-6 cümlelik dikteler şeklinde küçük değerlendirme kağıtları hazırladım. En çok önemseydiğim dikte değerlendirmeleriydi ve bunu bol bol yaptım.”* derken; Neşe Hanım, *“Kitaplarımızın sonunda gözlem formlarımız var. Bu gözlem dikte çalışması yaptım. Mesela çocuklara birer tane kağıt verdim. Ben söyledim onlar yazdılar. Sonra kağıtları değerlendirmeye aldım. Sınıfta yazılı ve sözlü sürekli dikte yaptırıyorum. Matematiğe yavaş yavaş geçtik artık. Daha fazla yazılı değerlendirme yapıyorum. Gözlem formlarını da zaman zaman uyguladım.”* derken; Ceyda Hanım, *“Okuma yazma becerilerini değerlendirmek için; tek tek öğrencilere okuma – yazma etkinlikleri yaptırıldı, ,sınıfta performans görevleri verilerek yapıldı. Verilen resimlerin altına adlarını yazma etkinlikleri yapılarak doğru –*

yanlış olarak değerlendirildi, dikte çalışmaları yapılarak değerlendirildi.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Erdoğan Bey, Behriye Hanım, Neşe Hanım ve Ceyda Hanım okuma yazma becerilerini değerlendirme de daha çok dikte çalışmaları yaptıklarını vurgulamışlardır.

Kamil Bey, “Bu süreçte, tabi ki kaynak sıkıntısı çektik ama bunu internet ortamından temin etmeye çalıştık. Kendimizi nasıl geliştirebiliriz, işte nasıl daha hazır bir şekilde gelebiliriz diye araştırdık. Bununla ilgili bakanlığımızın sitesinde olsun, talim terbiye kurulu sitesinde olsun bazı kitapların yayımlandığını gördük. Bizi yönlendirecek kitapların olduğunu gördüm. Özellikle orada fiziksel etkinlikler dersinde işte bununla ilgili bir kitapçık hazırlandığını gördüm. Bunlardan faydalandık diye söyleyebilirim. Değerlendirme anlamında çocuklara okuma konusunda bireysel olarak yanlarına gittim, okumalarını gözledim. Okuma sınavlarını yaptım. Dikte sınavları yaptım. Bunları kontrol ettik ve velilere gerekli uyarıları yaptım. Belki çok profesyonel yapmadık ama okumalarında yazmalarında gerekli gözlemleri yapmaya çalıştım.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Hasan Bey ve Kağan Bey, okuma yazma becerisinin değerlendirmede internet üzerinden animasyon ve etkinliklerden yararlanabileceğine dikkati çekmiştir ve Hasan Bey sözlerini şöyle ifade etmiştir: Öğrenciyi tahtaya yazılan metni okuma ya da internet üzerinde benzeri programlar var. Morpa, zambak vb. bunların internet sitelerinde seslerin kavratılması ile ilgili etkinlikler ve animasyonlar var. Bunlardan da yararlandık. Hangisinde k sesi yoktur ya da vardır. Hangi şekilde r sesi yoktur. Değerlendirme de bunlardan da yararlandık.” derken; Kağan Bey” “Projeksiyonla görsellerin ve seslerin canlı gibi animasyonlarla dinlenmesi, yazılışın sürekli perdeden izlenmesi yollarını uyguladım. “ derken; Kadriye Hanım, “Hayatımda uyguladığım, kendi uydurduğum, gece yatarken “Bu grubun nasıl ilgisini çekebilirim?” diye düşünüp bulduğum yöntemleri uyguladım. Tekerleme, şarkı uydurdum, hikaye yazdım, daha çok ğrenci katılımlı olmasına, sınıftaki, çevremizdeki sık kullanılan somut örnekleri buldum. Bildikleri izgi film kahramanlarını çalışma kağıtlarına koydum. dile sıkça yer verdim. Değerlendirirken öncelikle gzlemelerimiz, değerlendirme ölçekleri kullanıldı. Bu lekleri kimi zaman değiştirdim, yeni maddeler ekledim, kimi zaman tamamen kendim hazırladım. Bunun içinde internet sitelerinde 1. Sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulundum. “ derken; zmen Bey, ”Süreli okuma, 5N 1K ve dikte. Okuma hızının geliştirilmesi, değerlendirmeli okuma ve okuduğunu doğru yazmanın önemli olduğuna

inanyorum. Haliyle okuduğunu anlayan toplum olmalı.” derken; Hakan Bey, “Okuma yazma öğretim süresince tümevarım metodu uyguladık. Ödüllendirme, ödevlendirme, soru-cevap, gösterip yaptırma, sunma gibi yöntem ve teknikler kullanıldı. Bu yöntem ve tekniklerin okuma yazma öğretiminde çok yararlı olmasından dolayı bu yöntem ve teknikleri kullandım.” derken; Payende Hanım, “Gözlem formu, küçük dikte değerlendirme sınavlarını tercih ettim. Çocukların gelişimini görebilmek için gözlem formu. Velilerin durumdan haberdar olabilmeleri için değerlendirme sınavlarını tercih ettim.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Kendisiyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu, ilk okuma yazma öğretim sürecinde okuma yazma becerilerini değerlendirme de en çok dikte çalışmalarını kullandıklarını ifade etmişler. Dikte çalışmalarına ilave olarak gözlem formları, okuma yazma değerlendirme ölçekleri, yazılı değerlendirme sınavları, bireysel okutma, görsellerin adlarını yazma etkinlikleri ve eğitim teknolojilerinden yararlanarak seslerin kavratılması ile ilgili etkinlikleri ve animasyonları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından, dikte çalışmalarının okuma yazma becerilerini değerlendirme de daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir.

3.8. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Bir Bütün Olarak Düşündüğünüzde En Çok Hangi Evresinde Zorlandınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında sekizinci soru olarak, “İlk okuma yazma öğretim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde en çok hangi evresinde zorlandınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 17’ de gösterilmiştir.

Çizelge 17

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 8. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin En Çok Hangi Evresinde

Zorlandınız?	f
<i>a. İlk okuma yazmaya hazırlık evresi</i>	
a.1. Çocukların el kasları gelişmediği için uyum sürecinde zorlandım.	1
a.2. Çocukların ilk defa bir yabancıyla kalması nedeniyle hazırlık evresinde çok zorlandım.	1
a.3. Çocukların çoğu daha önce ana sınıfına gitmedikleri için uyum sürecinde çok zorlandım.	4
a.4. Yaş aralığının fazla olması nedeniyle uyum sürecinde zorlandım.	1
a.5. Sınıfın çok kalabalık ve velilerin ilgisiz olması nedeniyle uyum sürecinde zorlandım.	4
a.6. Hazırlık evresindeki çizgi çalışmalarında çok zorlandım.	1
a.7. Çocukların yaşı küçük olduğu için ilk zamanla çok zorlandım.	1
a.8. Velilerin bilinçli olmamaları ve evde yeterli tekrar yapılmadığı için uyum sürecinde çok zorlandım.	1
a.9. Öğrencilerin isteksiz olmaları ve sıkılmaları yüzünden hazırlık evresinde çok zorlandım.	3
<i>b. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme</i>	
b.1. İlk 2 grup harflerinde çok zorlandım.	1
b.2. En çok verilen sesleri birleştirmede ve bunların yazımında zorlandım.	5
b.3. Harfleri ilk verdiğim dönem ve yazmaya başladıkları dönemde zorlandım.	1
b.4. Sesi birleştirmeyi kavratmaya kavratmaya çalışırken ve dikte çalışmalarına başladığımda zorlandım.	1
b.5. Hece ve kelime gruplarını yazarken çok zorlandım.	1
b.6. Birinci grup harfler bitene kadar çok zorlandım.	1

c. Okuryazarlığa ulaşma	
c.1. Akıcı okuma yaparken çok zorlandım.	1
Görüşler Toplamı	28

Çizelge 17’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 8. soruya 16 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 3 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; İlk okuma yazmaya hazırlık evresi, İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve okur yazarlığa ulaşma evreleridir. İlk okuma yazma öğretim sürecinde, ilk okuma yazmaya hazırlık evresi kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; sınıfların çok kalabalık olması, velilerin ilgisiz olması ve öğrencilerin çoğunun ana sınıfına gitmemiş olması nedenleriyle uyum sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İlk okuma yazma öğretim sürecinde, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok verilen sesleri birleştirmede ve bu seslerin yazımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İlk okuma yazma öğretim sürecinde, okuryazarlığa ulaşma kategorisinde bir öğretmen görüş bildirmiş ve akıcı okuma yaparken zorlandığını ifade etmiştir.

Çizelge 18

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 8. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
İlk okuma yazmaya hazırlık evresi	60,71
İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme	35,72
Okuryazarlığa ulaşma	3,57
Toplam	100

Çizelge 18’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 60,71’ i İlk okuma yazmaya hazırlık evresi kategorisindeki maddelere, % 35,72’ si ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme evresi kategorisindeki maddelere, % 3,57’ si okuryazarlığa ulaşma kategorisindeki maddelere yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok ilk okuma yazmaya hazırlık evresi kategorisindeki maddeleri yanıt olarak vermişlerdir. Öğretmenler en az okuryazarlığa ulaşma kategorisindeki maddeyi yanıt olarak vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, İlk okuma yazma öğretim sürecinde daha çok uyum sürecinde zorlandıkları söylenebilir.

Alp Bey, “İlk evresinde zorlandım. Hazırlık ve geçiş dönemleri yani. Çocuklarda el kaslarının gelişmemiş olması, okul fobisi gibi sıkıntılar baş gösterdi mi, ki gösteriyor da o zaman bunalım dönemleri başlar öğretmen açısından. “ derken, Özmen Bey, “Okulların açıldığı ilk alışma evresi benim için zor oldu. Çocukların ilk defa bir yabancıyla kalması, daha da zoru ailelerin çocuklarını ilk defa bir yabancıya bırakıp gitmeleri çok zor bir süreçti.” derken; Kamil Bey, “En çok uyum sürecinde zorlandım diyebilirim. Şu an mesela çok daha rahatız. Okuma yazma hazırlık sürecinde sene başında çok zorlandık..” derken; Erdoğan Bey, “En çok hazırlık evresinde zorlandım. Öğrencilerin daha önceden ana sınıfına gitmediğinden, maddi imkansızlıklardan, kaynak eksikliğinden. Mesela harf öğretiminde cdler olması gerekir. Öğrencinin harfi duyması gerekir. Resimde o harfi çok sezdiremiyorsun, çok hissettiremiyorsun ama bir ses cd sinde hayvan sesi çıkararak, araç sesi çıkararak o harfin öğrenciye daha iyi aktarıldığını düşünüyorum. Kaynak eksikliği, kaynakları her yerde bulamıyorsunuz. Cd oynatıcıyı her yerde bulamıyorsunuz, görseller bulamıyorsunuz. Bundan dolayı öğrenciyi ilk okuma yazmaya adapte olurken o ilk evresinde zorluk yaşadım yani. Sonrasında bu dönemi aştıktan sonra, sistemi oturtuktan sonra, sistemin mantığını kavrayan öğrenciler bütün harfleri bilmesi dahi, okuma yazmanın mantığını çözdüğünden dolayı, diğer harfleri de öğrendiğinde bunu aktarması çokta zor olmuyor. Ama ilk evresinde çok büyük sorunlar yaşadık.” derken; Kağan Bey, “Uyum süreci evresinde zorlandım. Çünkü yaş aralığının fazla olması, anaokuluna gidenlerin “gene mi boyama”, gitmeyenlerin “bunu nasıl yapacağım? “ soruları yüzünden.” Fatma Hanım, “Uyum sürecinde zorlanıldı. Çünkü kalabalık sınıflar, velilerin yeterli eğitim düzeyine sahip olmaması ve evde yeterli tekrarların yapılamamasıdır.” derken; Merve Hanım, “İlk hazırlık evresinin uzun olduğu dönemde. Çünkü öğrencilerin isteksiz olmaları, sıkılmaları beni gerdi.” şeklinde görüş bildirmişler ve ilk okuma yazma öğretim sürecinde en çok ilk okuma yazmaya hazırlık evresinde ve uyum sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Efe Bey, “En çok verilen sesleri birleştirmede zorlandım. Sesi tanımada bir problem olmuyor. Sesi yazmada bir problem olmuyor. Ses ile görselleri eşleştirmede bir problem olmuyor. İki sesin birleştirilmesinde sorun yaşayan öğrencilerimiz var. Bütün olay zaten bu. İki sesi birleştirme. Bunu hece olarak çıkarabilmekte. Hangi kelimenin içinde o ses var gibi çalışmalarımızda var. Bunda da sıkıntımız yok.” derken; İsmail Bey, “Yazmaya başlama, ilk yazı yazmaya başladığım ve ilk harfleri verdiğim dönem defter kullanma yazdığı sesi aralıklara yerleştirme. En çok zorlandığım alan düzen. Belirli bir sistemi

düzeni kurduktan sonra gerisi gelir.” derken; Hasan Bey, “En çok elat ve inorm grubunda zorlandım. Bu 2 grubu bitirdiğimiz anda daha rahatlıyorsun. Bu 9 harfi bitirmek için epey bir zaman alıyor. Yaklaşık 2 ayımızı aldı.” derken; Turan Bey, “Tabi ki seslerin bitiminde hece ve kelime gruplarını yazarken hala her sesi ayrı ayrı okumaları. Mesela ela yazarken e-l-a diye okumaları gibi.” derken; Neşe Hanım, “Birinci grup harfleri bitene kadar gerçekten zorlandım. Daha sonraki harflerde çocuk artık daha rahattılar. Birinci grup harflerine girmeden önce çizgi çalışmalarında da zorlanıyoruz. Çünkü bizim öğrencilerimiz okul öncesi eğitim almayan öğrenciler. İlk defa kalem ile tanışan öğrencilerimiz. Birinci grup harflerinden sonra çokta fazla sıkıntımız olmuyor. Görmediği harfleri bile kendiliğinden tanyor. İlk grup harflerini verirken somutlaştırabileceğimiz örnekler çok fazla değil. Ama öğretilen harfler çoğaldıkça olayı hikayeleştirebiliyoruz. Tabi böyle olunca zihninde daha fazla yer ediyor.” derken; Kadriye Hanım, “Elbette ki sesleri birleştirme evresi en uzun ve en zor dönemdir. Mantığı oturtana kadar 2 seste kaldık, uzun süre. Yine fiziki ortamın, materyallerin eksikliği (kum havuzu, gerekli CD...) burada da bizi zorladı. Bu dönem oturduktan sonra hece, hecelerden kelime oluşturma dönemi de uzun sürdü.” Şeklinde görüş bildirmişler ve okuma yazma öğretim sürecinde daha çok ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme evresinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ali Bey, “İlk okuma yazma öğretim sürecinde en çok sesleri birleştirmeyi kavratmaya çalışırken ve dikte çalışmasına başladığımda zorlandım. Sınıfımız kalabalık, öğrencilerin tamamına zaman ayırmak çok zor. Yazılanın doğruluğunu kontrol etmek çok zor.” derken; Payende Hanım, “Sesleri birleştirme ve bunların diktesi zorluk yaşattı. Bunun sebepleri veli ilgisizliği, sınıf mevcutlarındaki kalabalıklık.” konuya farklı bir bakış açısı getirmişler ve ilk okuma yazma öğretim sürecinde sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme evresinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Beyhan Hanım, “Akıcı okuma evresinde zorlandım” şeklinde görüş belirterek, ilk okuma yazma öğretim sürecinde daha çok okuryazarlığa ulaşma evresinde zorlandığını ifade etmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, en çok ilk okuma yazmaya hazırlık evresinde zorlanmışlardır, en az ise okuryazarlığa ulaşma evresinde zorlanmışlardır. Sınıfların kalabalık olması, velilerin ilgisiz olması ve öğrencilerin çoğunun ana sınıfına

gitmemiş olması nedenleriyle uyum sürecinde daha çok zorlanmışlardır. Uyum sürecinden sonra, öğretmenlerin bazıları ise verilen sesleri birleştirmede ve bu seslerin yazımında zorlanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler okuryazarlığa ulaşma evresinde neredeyse hiç zorlanmamışlardır.

3.9. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinin Daha İyi Uygulanmasına Yönelik Varsa Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında dokuzuncu soru olarak, “İlk okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanmasına yönelik varsa görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 19’ da gösterilmiştir.

Çizelge 19

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 9. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinin Daha İyi Uygulanmasına Yönelik Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?	f
<i>a. Öğretmenlere Yönelik Öneriler</i>	
a.1. Eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmalı	2
a.2. Öğretmenler süreci daha fazla benimsemeli	1
a.3. Derslerde dramaya daha çok yer verilmeli	1
a.4. Okullardaki kütüphaneler kitap içeriği olarak zenginleştirilmeli	1
a.5. Okullardaki kütüphaneleri öğrencilerin kullanması için özendirilmeli	1
a.6. Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli	1
a.7. Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı	1
a.8. Öğretmenler yeniliklere açık, yeniliklerin takipçisi olmalı	1
a.9. Öğrencilere konuşma dili ile yazı dili iyi bir biçimde kavratılmalı	1
<i>b. Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler</i>	
b.1. Okulun ve sınıfın fiziki donanımı yeterli olmalı	1
b.2. Öğretmenlere yeni sistem ile ilgili bilgilendirici seminerler verilmeli	1
b.3. Öğrencilere ders kitaplarının yanında hikaye kitapları da verilmeli	1
b.4. Öğretmenlere CD ve çeşitli kaynaklar verilmeli	2

b.5. Program sadeleştirilip, çocukların ilgisini daha çok çekecek kitaplar hazırlanmalı	1
b.6. Kitaplardaki görseller daha geniş olmalı	1
b.7. Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı	2
b.8. Sınıflar yaş gruplarına göre belirlenip ayrıştırılmalı	2
b.9. Okul kütüphaneleri oluşturulmalı	1
b.10. 5 yaş grubu birinci sınıfa başlamamalı	1
b.11. Okullarda çocukların enerjisini atabilecekleri sosyal alanlar ve etkinlikler geliştirilmeli	1
b.12. Kılavuz kitaplardaki örnekler çoğaltılmalı	1
b.13. Okullara eğitim süreci ile ilgili daha çok araç-gereç gönderilmeli	1
b.14. Uyum süreci daha kısa olmalı	2
b.15. Sınıf mevcutları azaltılmalı	3
b.16. Okullara kitaplar zamanında ulaştırılmalı	1
b.17. Okullara kitaplar eksik gelmemeli, eksik gelse bile en kısa sürede temin edilmeli	1
b.18. FATİH Projesi hızlandırılmalı	1
b.19. Birinci sınıflı okutacak öğretmenler eğitim fakültesi mezunu olmalı. Hatta sınıf öğretmenliği bitirmiş olmalı.	1
b.20. Birinci sınıflı okutacak öğretmenler kadrolu olmalı	1
b.21. Birinci sınıflı okutan öğretmenlere okul ile ilgili fazladan görev verilmemeli	1
b.22. Birinci sınıflı okutan öğretmen stajyer olmamalı	1
b.23. Farklı yaş gruplarına farklı program uygulanmalı	1
b.24. Farklı yaş gruplarına farklı kitaplar verilmeli	1
b.25. Okullara gönderilecek materyaller öğretmenlere sorularak belirlenmeli	1
b.26. Birinci sınıflı okutacak öğretmenlerin seminer dönemi, birinci sınıfa hazırlık ile geçmeli	1
b.27. Birinci sınıfların ders saatleri ve derslerin süreleri azaltılmalı	1
b.28. Sınıfların öğrenci listeleri en fazla 1 hafta içinde kesinleşmeli.	1
b.29. Kitaplar yeni sisteme göre hazırlanmalı, geçen sene ile aynı kitaplar olmamalı	1
b.30. Ses temelli cümle yönteminden vazgeçilmeli	1
b.31. Bitişik eğik yazı ile yazılmış hikaye kitaplarının sayısı arttırılmalı	1
b.32. Okuma yazma öğretimini bu konuda uzman öğretmenler	

yapmalı (uzmanlaşmaya gidilmeli)	1
b.33. Türkçe ders kitaplarında okuma parçaları daha kısa hazırlanmalı	1
b.34. Karma yöntem kullanılmalı	1
b.35. Okuma yazma öğreniyorum kitabında seslerin yazımı ile ilgili etkinlikler çoğaltılmalı.	1
b.36. Okullar teknolojik yönden daha donanımlı olmalı	1
b.37. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel sınıflar açılmalı	1
<i>c. Velilere Yönelik Öneriler</i>	
c.1. Veli desteği olmalı	1
c.2. Okul aile işbirliği sağlanmalı	1
Görüşler Toplamı	55

Çizelge 19’ da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 9. soruya 48 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 3 grupta tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; öğretmenlere yönelik öneriler, eğitim sistemine yönelik öneriler ve velilere yönelik önerilerdir. İlk okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için, öğretmenlere yönelik öneriler kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitim sistemine yönelik öneriler kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlere CD ve çeşitli kaynakların verilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, sınıfların yaş gruplarına göre belirlenip ayrıştırılması ve uyum sürecinin daha kısa olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Velilere yönelik öneriler kategorisinde görüş bildiren öğretmenler, veli desteği olması ve okul aile işbirliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çizelge 20

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 9. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
Öğretmenlere yönelik öneriler	18,18
Eğitim sistemine yönelik öneriler	78,18
Velilere yönelik öneriler	3,64
Toplam	100

Çizelge 20’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 18,18’i öğretmenlere yönelik öneriler kategorisindeki maddelere, % 78,18’i eğitim sistemine yönelik öneriler kategorisindeki maddelere, % 3,64’ü velilere yönelik öneriler kategorisindeki maddelere yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok eğitim sistemine yönelik öneriler kategorisindeki maddeleri yanıt olarak vermişlerdir. Öğretmenler en az velilere yönelik öneriler kategorisindeki maddeyi yanıt olarak vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilk okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için en çok eğitim sistemindeki eksikliklerin giderilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Özmen Bey, “Çok yönlü eğitimin önemli olduğunu düşünüyorum. Her öğrenciyi derse katmakta önemli. Teknolojiyi kullanmakta çok faydalı. “ derken; Kamil Bey, “..... Birazda öğretmenlerin bu eğitim sürecini iyice benimseyip, ona göre çalışmalarımızı yürütmemiz gerektiğini düşünüyorum. “ derken; Efe Bey, “..... Bir de okuma yazma alışkanlığı kazandırmamız gerekiyor. Kütüphaneleri daha etkin kullandırmamız gerekir.” derken; Ali Bey, “Öğrencilere konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişkinin iyi bir biçimde kavratılması gerektiğini düşünüyorum. Bu ilişkiyi kavrayan çocuklar duydukları sesleri doğru bir şekilde yazarlar. Bu sayede öğrenciler sözcüğü meydana getiren ses ve hecelerin farkında olurlar ve duydukları sesleri daha kolay yazarlar.” derken; Erdoğan Bey, “Kitaplardaki görseller daha geniş olması gerekir, öğrenciye hitap etmesi gerekir. Ve sınıfta sesle drama ile bunların öğretilmesi için uygulamalar yapılması gerekir. Drama çok önemli birinci sınıf için. Çocuk drama ile yaptığı her dersi unutmaz, karşısına çıktığında dramayı hatırlayarak, olayı hatırlayarak onun hangi harf olduğundan, hangi olay ile bağdaştırıldığından bir bağ kurarak kafasında yer etmesini sağlar. şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Özmen Bey, Kamil Bey, Erdoğan Bey, Efe Bey ve Ali Bey okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için öğretmenlere yönelik önerilerini ifade etmişlerdir.

Kamil Bey, *“Bu sene yaşananların bir daha yaşanmayacağını düşünüyorum. Özellikle ders kitaplarının sürece yönelik hazırlanması muhakkak olması gereken bir durum. Bu süreçle ilgili daha fazla bilgilendirici seminerlerin yapılması faydalı olur diye düşünüyorum. Öğretmenlerin daha fazla bilgilendirilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Ders kitaplarının yanında öğrencilere hikaye kitaplarının verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle şu an çocukların okumalarını geliştirmesine yönelik okuma kitabı eksikliği var ve bunu da harf harf, tüm harflerin içinde olduğu değil, her harften sonra okuma metinlerinin olduğu bir kitap olmalı aslında. Bunun öğrencilere faydalı olabileceğini düşünüyorum. Çünkü Türkçe kitabında böyle bir şey yok, okumaya geçilmediği için.”* derken; Efe Bey, *“Sınıflardaki yaş gruplarının dengelenmesi gerekiyor. Sınıflarda farklı yaş gruplarının olması, öğretmenin öğretim sürecinde bir bütün olarak gitmesini zorlaştırıyor. Yaş olarak çok küçük öğrencilerimiz var, fiziki olarak da çok küçük olan çocuklarımız var. El kasları tam olarak gelişmeden gelen öğrencilerimiz var. Eğer bu sıkıntı çözümlerse, çok daha iyi olacağını düşünüyorum.”* derken; Kağan Bey, *“72 ay altı öğrenci birinci sınıfa kayıt edilmemeli. Okullarda çocuğun içeride de enerjisini atabileceği oyun ve etkinlik uygulama alanları olmalı.”* derken; Turan Bey, *“Kılavuz kitaplarındaki örneklerin daha fazla olması ve de okullara bununla ilgili daha fazla araç gereç materyal verilmesi gerekir.”* derken; Payende Hanım, *“Uyum sürecinin daha kısa olması gerekiyor. Çünkü okuma yazma için süre az kalıyor. Çocukların ana sınıfı eğitimi almış olması da çok önemli.”* derken; Neşe Hanım, *“Bu sene özellikle çok yayılarak öğretim yapılmaya çalışıldı. Bu gereksizdi bence. Aralık ayının 12'sine kadar çizgi çalışması, çizgi çalışması, kesme yapıştırma. Sürekli bu şekilde geçti. Bu süreçte çocuklar artık sıkıldılar. Uyum süreci daha kısa tutulması gerektiğini düşünüyorum. Eski sistemde aralık ayı gibi harflerin bitiyordu ve ilk dönem karne ile birlikte kırmızı kurdele takıyorduk. Ama şu an da bile hala bitmemiş harflerimiz var. Çocuklar bu 8 harfi tanıyor olabilir. Ama sıkıntılı öğrencilerde var. Eski sistemde ikinci dönem hayat bilgisi kitaplarına geçebiliyorduk. Ama şu anda hayat bilgisine geçemiyorum. Çünkü halen şu an okumayı sökmemiş öğrencilerim ve harfleri tanımayan öğrencilerim var.”* derken; Ceyda Hanım, *“Sınıf mevcudu az olmalı (20 kişi), okul öncesi eğitim zorunlu olmalı, öğretmenlere yardımcı kaynaklar (CD- çeşitli*

ders materyalleri) sağlanmalı, öğrencilerin yaş grupları aynı olmalı ve yaş gruplarına göre ayrı program uygulanmalı.” derken; Fatma Hanım, “Hazırlık evresine bu kadar zaman ayrılmasına gerek yoktu. Hazırlanan kaynaklar her bölgedeki okullara uyabilecek şekilde hazırlanmalıdır. Ya da her bölge için farklı yeterlik düzeyindeki kaynaklar hazırlanmalıdır.” derken; Kadriye Hanım, “Tümevarım yönteminin uygulanmaması (seri okumaya sekte vuran, bütünü, göz atlamasını, göz egzersizini engelleyen bir yöntem). Sınıf mevcutlarının azaltılması, materyallerin öğretmenlere sorularak belirlenmesi, eğitim – öğretim yılı başlamadan 1. Sınıf zümrelerinin seminer dönemi bu hazırlıklarla geçmeli, seviye ve yaş grupları oluşturulmalı, ders saati azaltılmalı, kitaplar bir an önce, eğer bu sistem devam edecekse yeniden düzenlenerek hazırlanmalı.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kamil Bey, Efe Bey, Kağan Bey, Turan Bey, Payende Hanım, Neşe Hanım, Ceyda Hanım, Fatma Hanım ve Kadriye Hanım okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için eğitim sistemine yönelik önerilerini ifade etmişlerdir.

Behriye Hanım, okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanmasına için eğitim sistemine yönelik önerilerini belirtirken olaya farklı bir bakış açısı ile bakmış ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir; “Bence bu süreçte en önemli etken sınıfların kalabalık olmaması. Çünkü bu süreçte bireysel ilgi çok önemli. Yeni gelen bu sistem güzel bir sistem ama ilk yıl olmasından dolayı sınıf seviyelerinin farklılığı işimizi zorlaştırıyor. Kitap tedarikine daha fazla önem verilmeli ve her öğrenci ve öğretmene kitaplar eksiksizce ve zamanında ulaştırılmalı. Sınıflar yaş gruplarına göre belirlenip ayrıştırılmalı. Okullar teknolojik yönden donanımlı hale getirilmeli. Fatih projesi var ama hala ulaşmayan okullar ağırlıkta. Birinci sınıf okutacak öğretmenler kesinlikle sınıf öğretmenliği mezunu olmalı ve mümkünse 1. Sınıf okutanlar kadrolu olmalı. Dönem başında belirlenen sınıfların öğrenci listeleri en fazla 1 hafta içinde kesinleşmeli, velilerin isteklerine göre değiştirilmemeli.1. sınıf öğretmenlerine fazladan görev verilmemeli. Çünkü bu süreci yaşamayan bilemez.”

Alp Bey, “Tecrübe konusunda çok tecrübeli olduğumu söyleyemem. Ama şunu söyleyebilirim ki, veli destekli olmadan bu iş yürümüyor. Verilen çalışmalar evde tekrar edilip, örneklerle çoğaltılmalıdır. Sıkı ve programlı çalışan öğrenciler hep gözdedir ama diğerleri için değil.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. O kuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için velilere yönelik önerilerini ifade etmişlerdir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için getirdikleri öneriler farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla; eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğretmenlere CD ve çeşitli kaynakların verilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, ilk okuma yazma öğretiminde uzmanlaşılması, sınıfların yaş gruplarına göre oluşturulması, uyum sürecinin daha kısa olması ve sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretim sürecinin daha iyi uygulanması için; eğitim teknolojilerinden yararlanılması, öğretmenlere CD ve çeşitli kaynakların verilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, ilk okuma yazma öğretiminde uzmanlaşılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Gülbaş' ın (2008), araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın uygulama aşamasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir bulgusu ile Yalçın (1999) ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak, öğretmenlerin hizmet öncesinde ilk okuma yazma konusunda iyi yetiştirilmedikleri, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemedikleri bulgusu ile Çevik' in (2006) Sınıf öğretmenliğinden ayrı bir uzmanlaşma alanı olarak “ilk okuma yazma öğretmenliği” alanında öğretmen yetiştirilmeli, okul aile işbirliğinin sağlanması, eğitim teknolojilerinden yararlanılması, anlama ve anlatma çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenin yenilikleri izlemesi ve kendini geliştirmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi, okul ve sınıf donanımının uygun duruma getirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders kitaplarının görseller açısından zenginleştirilmesi, hizmet içi eğitime ağırlık verilmesi, okulöncesi eğitime önem verilmesi, bireysel farklılıklara uygun yöntemlerin kullanılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasıdır bulguları ile Aktürk (1999) yöntemin verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının az sayıda olması gerektiği vurgulanmış; ayrıca katılımcılar sınıflar kalabalık olduğu için uygulamada çok fazla sorun yaşadıkları bulguları örtüşmektedir.

3.10. Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları Hakkında Görüşleriniz Nasıldır?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında onuncu soru olarak, “Ses temelli cümle yönteminin avantajları ve dezavantajları hakkında görüşleriniz nasıldır?” sorusu

yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 21’ de gösterilmiştir.

Çizelge 21

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 10. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Ses Temelli Cümle Yönteminin Avantajları ve Dezavantajları Nelerdir?	f
<i>a. Ses temelli cümle yönteminin avantajları</i>	
a.1. Daha çabuk kavrama sağlıyor	3
a.2. Okumayı ezberlemeden öğreniyor	4
a.3. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek	1
a.4. Uygulamada öğretmene kolaylık sağlıyor	4
a.5. Detayları görmeyi sağlıyor	1
a.6. Daha kısa sürede okumaya geçmeyi sağlıyor	11
a.7. Parçadan bütüne gidiliyor	4
a.8. Öğrenciler bu yöntemde daha başarılı oluyor	2
a.9. Okuma yazma öğretimi daha kolay olmaktadır	1
a.10. Estetik açıdan daha iyi bir öğretim yöntemidir	1
a.11. Çocuklara okumanın mantığını kavratıyor	2
a.12. Eğlenceli bir öğretim sağlıyor	1
a.13. Öğretim birikimli ilerliyor	1
a.14. Akıcı bir okuma kazandırmaktadır.	3
<i>b. Ses temelli cümle yönteminin dezavantajları</i>	
b.1. Okuma hızı düşüyor	10
b.2. Heceleyerek okuma alışkanlığı kazanılıyor	2
b.3. Açık ve kapalı hece sıkıntısı oluyor	1
b.4. Zaman kaybı çok oluyor	1
b.5. Okuduğunu anlamada sorun yaşıyor	1
b.6. Akıcı ve anlayarak okumayı geciktiriyor	5
Görüşler Toplamı	59

Çizelge 21’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 10. soruya 20 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 2 grupta

tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; Ses temelli cümle yönteminin avantajları ve ses temelli cümle yönteminin dezavantajlarıdır. Ses temelli cümle yönteminin avantajları kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok daha kısa sürede okumaya geçmeyi sağlıyor şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminin dezavantajları kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok okuma hızlarının düştüğü yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çizelge 22

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 10. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
Ses temelli cümle yönteminin avantajları	66,1
Ses temelli cümle yönteminin dezavantajları	33,9
Toplam	100

Çizelge 22’ de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 66,1’i ses temelli cümle yönteminin avantajları kategorisindeki maddelere, % 33,9’u ses temelli cümle yönteminin dezavantajları kategorisindeki maddelere yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ses temelli cümle yönteminin avantajları kategorisindeki maddelere, ses temelli cümle yönteminin dezavantajları kategorisindeki maddelerden daha fazla görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu ve ses temelli cümle yönteminin faydalı olduğunu düşünmektedirler.

Alp Bey, “*Ses Temelli Cümle Öğretiminin avantajları, daha çabuk kavrama sağlıyor, ezberlemeden öğreniyor, okuduğunu anlama düzeyi yüksektir ve uygulama açısından öğretmene kolaylık sağlar. Ses Temelli Cümle Öğretiminin dezavantajları, hızlı okuma da zaaflık olur, heceleme başlar, açık ve kapalı hece sıkıntısı olur (el-ele-le gibi), zaman kaybı da çok olur.*” derken; Özmen Bey, “*Küçük parçaları ve detayları gören çocuklara göre çok eğlenceli olabilir ama biz yetişkinler daha hızlı olmayı sevdiğimizden bizi biraz sıkıyor sanki.*” derken; Kamil Bey, “*Ben eski yöntemde de birinci sınıf okuttum. Cümleden fişleri keserek sese ulaştığımız yöntemde okuttum ama bu yöntemin okumaya daha çabuk geçmede yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocuklar daha kısa süre içerisinde okuma yazmaya geçtiler. Bu yüzden daha faydalı buluyorum. Dezavantajı olduğunu*

düşünmüyorum. Eski sistemde okuma daha hızlı oluyordu ama bu sistemde de istenirse ve çabalırsa zamanla aynı okuma hızına ulaşılabileceğini düşünüyorum. Kısa sürede uygulandığı için bunun daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Eski sistemde, cümleden geldiğimiz için okuduğunu anlamaya yönelik onun daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” derken; Erdoğan Bey, “*Ses temelli cümle öğretimi daha önceki fiş ile öğretilen sisteme göre öğrenciyi daha hızlı okumaya geçiriyor. Süre olarak daha kısa bir sürede okumaya geçiriyor. İlk ve ikinci grubu verdikten sonra öğrencinin bir çok şeyi okuduğunu, öğrencinin bir çok şeyi yazdığını, bir çok şeyi kendi başına, diğer harfleri de çözerek okumaya geçtiğini görebiliriz. Diğer sistemde önce cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden harfe, harften sese kadar geçen süre çok uzun idi. Bu sürenin herhangi birisinde aksaklık yaşayan öğrenci, diğer basamağa zor geçiyordu. O basamağa geçemediği için öğrencilerde okuma çok geç sağlanıyordu. Ama şimdi ses temelli cümle yöntemi sisteminde hepsi aynı ve birbirine bağlı, ama hepsi ilerledikçe, böyle kar topu gibi daha da büyüyerek hızlı bir şekilde okumaya geçiyor. Bence bu sistemle öğrenci çok çabuk bir şekilde okumaya geçiyor. Yalnız okumaya geçtiğinde çok hızlı okumaya geçen bir öğrenci fazla cümlelerin genelini düşünemiyor. Genelde harflerin içine baktığı için öğrenci her harfe tek tek baktığı için cümlelerin genelini düşünemediğinden dolayı bazen öğrenciler cümleyi birkaç defa okuması gerekiyor. İdrak ederken, algılamak için cümleyi tekrar tekrar okuyor, bu da okuma hızını düşürüyor. Bence okuma hızı diğer sistemde daha hızlıydı. Bu sistemde okuma hızı daha da düştü. Dezavantajı ise okuma hızının düşmesi.”* derken; Hasan Bey, “*Bence ses temelli cümle öğretimi daha iyi. Çünkü; işler üst üste gidiyor. Sesleri öğrendikçe, öğrencide bilgi birikimi oluyor. Diğer sistemde de öğrenci okuttum. Bence bu sistem diğer sisteme göre daha iyi. Daha önce cümleden başlayarak kelime hece ve sese doğru geliyorduk, okuma hızı açısından karşılaştıracak olursak öğretmenin yeteneği de çok önemli. Okuma hızı konusunda yeni sistemi eleştirenlere katılmıyorum. Eski sistemde de ezbere okuma daha çok oluyordu. Öğrenci cümleyi ezberliyor ve karşısına çıktığında direkt okuyor. Cümledeki bir kelime değiştirildiğinde yanlış okuyordu. Bunda öyle bir sıkıntı yok. Öğrenci daha doğru okuma yapıyor. Diğerinde metin çalışması yaparken “Ali ata bak” yazıldığını düşünelim. Ama tahtaya bunun yerine “ Ali at gitti”. Diye yazarsak, çocuk bunu Ali ata bak diye okuyor.”* derken; Efe Bey, “*Ses temelli cümle öğretiminde çocuklar okuma yazmaya daha çabuk geçiyor. Okuma hızlarında yavaşlama oluyor ve heceleyerek okuma alışkanlığı gibi bir alışkanlık oluyor. Eski sistemde de okuma yazma öğrettim. Fiş sisteminde. Orada daha geç okuma yazmaya geçiliyordu. Ama daha sağlam bir okuma*

yazma var gibi geliyordu bana. Daha akıcı bir okuma yazma oluyordu.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

İsmail Bey, “Avantajları: Daha erken okumaya geçiş. Dezavantajları: Daha ağır okuyor, anlamlandırarak okumuyor, heceler ile boğuşurken, yazı konusu biraz daha dikte fazla yapılmazsa geri kalıyor. Yazıların okunması konusunda el yaz ile yazı çirkinse okumak daha da güçleşiyor.” derken; Ali Bey, “Ses temelli cümle öğretimi ile cümle yöntemi arasında çok büyük farklılıklar görmüyorum. Ses temelli cümle yönteminin bence tek eksiği öğrenciler sözcüğün bütününe ve anlamına yönelmez, harflere takılı kalırlar. Bu eksiklikte bol okuma ve okuduğunu anlama çalışması ile giderilebilir.” derken; Payende Hanım, “Ses temelli cümle öğretimi ezbere dayalı, öğrenmeden uzak ve estetik açıdan daha iyi bir öğretim. Çocuklar okumanın mantığını kavlıyor.” derken; Behriye Hanım, “Avantajları, ses temelli cümle yönteminde öncelikle çocuklar çok eğleniyor. Onlar her yeni ses yeni bir oyun gibi geliyor. Cümle yöntemini kullanmamama rağmen kolay okumaya geçtiklerini söyleyebilirim. Dezavantajı, okumaları kolay kolay hızlanmıyor. Ama bence her zaman çocuklar için parçadan bütüne, kolaydan zora gitmek daha doğrudur.” derken; Neşe Hanım, “Ses temelli cümle öğretiminde çocuk önce sesi tanıyor, sesteki harfler, harften heceler ve hecelerden kelimeler üretiyor. Söylenene göre insanlar bütünü algılar. Stajerlik yaptığımda fişleri kesiyorduk. Cümle yönteminde çocuk ezbere gidiyor. O fişi ezberliyor. Ama şu an da çok ezber yapamıyor. Çünkü Türkçe’de her harfin bir ses olarak bir karşılığı var. Bu yüzden olumludur bu yöntem. Harfleri öğreniyor artık ve ezberden biraz daha uzaklaşmış ve daha çabuk okumaya geçiyor.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ceyda Hanım, “Ses temelli cümle yönteminde öğrencilere bütün sesler tek tek tanıtılarak verildiği için kelimelerin doğru yazılması da önemlidir. Öğrenci parçadan bütüne ulaşmaktadır. Okuduğunu anlamada daha kolay olmaktadır. Dezavantajı; çözümleme yöntemi ile okumayı öğrenen öğrenciler daha hızlı okuyabilir ama yine ses temelli cümle yöntemini daha başarılı buluyorum.” derken; Kadriye Hanım, “Ses temelli cümle yönteminde daha kısa sürede okumaya geçilir ama ne yazık ki seri, akıcı okuma gecikir. Hece, kelime kavramları, hece, cümle, kelime oluşturma çalışmaları daha güç ve somut olur. Görüş mesafesi, göz egzersizi zorlaşır, çocuk bütüne değil parçaya bakar. Anlama, anlatımda dolayısıyla geç olur. Üstelik hayatta karşılaşmadığı bitişik eğik yazı da çocuğa soyut geliyor, üstelik ileriki yaşlarda kullanmıyor” derken; Eslem Hanım,

“Avantajını görmedim. Dezavantajı ise ses temelli okuma yazma öğretiminin okuma hızını yavaşlattığını; akıcı, anlamlı ve anlayarak okumayı geciktirdiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminin, daha kısa sürede okumaya geçmeyi sağladığı, uygulamada öğretmene kolaylık sağladığı, öğrencilerin okumayı ezberlemeden öğrendiği, parçadan bütüne doğru gidildiği, daha çabuk kavrama sağladığı görülmektedir. Ancak, ses temelli cümle yönteminin okuma hızını düşürmesi ve akıcı, anlamlı ve anlayarak okumayı geciktirmesi gibi zayıf yanları da mevcuttur.

Araştırmaya katılan öğretmenler ses temelli cümle yönteminin avantajlarının daha kısa sürede okumaya geçmeyi sağlaması, okuma yazma öğrenirken öğrenciyi ezberden uzaklaştırdığı, öğrencinin daha çabuk kavrama sağlaması olduğunu ve ses temelli cümle yönteminin dezavantajlarının ise okuma hızını düşürmesi ve anlamlı okumayı geciktirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları, Ortabağ’ ın (2006) Ses temelli cümle yönteminin, bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçildiği, ezberden uzaklaştırdığını, öğrencinin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı bulgusu ile Aktürk’ ün (2009) ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler daha çabuk okuma ve yazmaya geçtikleri, STCY ile öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini aktif tutarak ezberlemelerini engellediğini bulguları ile örtüşmektedir. Gün ve Yıldız (2007), Tok, Tok ve Mazı (2008) yaptıkları araştırmalarında, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ezberciliğin engellendiği” sonucuna ulaşmışlardır. Gülbaş (2008) yaptığı bir araştırmasında ise, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile hazırlanan programın kalıcı öğrenme sağladığı” sonucuna ulaşmıştır.

3.11. Öğretmenlerin “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçiminin Size Bırakılmasını İster miydiniz? Böyle Bir İmkan Verilseydi Hangi Yöntemi Tercih Ederdiniz” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında on birinci soru olarak, “İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin size bırakılmasını ister miydiniz? Böyle bir imkan

verilseydi hangi yöntemi tercih ederdingiz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 23' de gösterilmiştir.

Çizelge 23

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 11. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçiminin Size Bırakılmasını İster miydiniz? Hangi Yöntemi Seçerdiniz?	f
<i>a. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim.</i>	
a.1. Ses temelli cümle yöntemini seçerdim.	7
a.2. Ses temelli cümle yöntemi ama dik temel harflerle	1
a.3. Eski sisteme göre okuma yazma öğretmek isterdim.	1
a.4. Sınıf seviyesine göre ve veli profiline göre öğretmen yöntemi kendisi belirlemelidir.	2
a.5. Öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı karma yöntemi kullanırdım.	2
a.6. Tümdengelim yöntemini seçerdim.	3
<i>b. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim.</i>	
b.1. Öğretmenlerin yöntem konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum, bu yüzden yöntem önceden belirlenip bize sunulması daha yararlı olur.	1
b.2. Tek yöntem olsa da her öğretmen sınıfına göre yöntemleri kendi belirler.	1
b.3. Yöntem seçimi bize bırakılmasın. Yöntem seçiminden ziyade önemli olan uygulamanın nasıl yapılacağıının öğretmenlere anlatılmasıdır.	1
b.4. İstemezdim çünkü buna karar veren insanların alanında yetkin kişiler olduğunu düşünüyorum.	2
Görüşler Toplamı	21

Çizelge 23' te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 11. soruya 10 farklı görüş bildirmişler ve bu görüşler ortak özelliklerine göre 2 grupta

tasnif edilmiştir. Bu gruplar şunlardır; İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim ve ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok ses temelli cümle yöntemi seçerdim şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim kategorisinde görüş bildiren öğretmenler; en çok yöntem seçimine karar veren insanların alanında yetkin kişiler olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çizelge 24

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 11. Soruya Verdikleri Yanıtların Alt Başlıklar Yüzdesi

Alt Başlıklar	%
İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim	76,19
İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim	23,81
Toplam	100

Çizelge 24’ te görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin % 76,19’ u ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim kategorisindeki maddelere, % 23,81’ i ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim kategorisindeki maddelere yanıt vermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim kategorisindeki maddelere, ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim kategorisindeki maddelerden daha fazla görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasını istiyor.

Alp Bey, “Tercih bana bırakılsaydı, yine ses temelli cümle yöntemini tercih ederdim. Çünkü ezbere dayalı, hazır olanı benimseme, irdelememe, araştırmama, anlamama gibi sıkıntıları barındıran davranışçı yaklaşımı tercih etmem. Öğrenci okuduğunu anlayacak, araştırmalı, sebepler ve cevapları bulmalı. Temel sağlam olmalı ki üst bilgiler sağlam kalsın.” derken; Erdoğan Bey, “İsterdim. 10 defada birinci sınıf okutsanız, her

okuttuğunuzda farklı bir sistem uygulayacaksınız. Genelde sınıfınızın yapısı ile çok alakalı. Oradaki öğrenci grubunun öğrenme hızı, öğrenci grubunun daha önce ana okuluna gidip gitmemesi bunlar yöntemi belirlemede çok önemli faktörler. Sizin sınıfınızda öğrencilerinizin nasıl öğreneceğini sizden daha iyi kimse bilemez. Onun için o sınıfa girdiğiniz anda süreci, yöntemi hepsini kendiniz belirliyorsunuz. Her defasında farklı belirleyebilirsiniz. Benim yöntemim diye bir şey yok. Siz arayışlar içine giriyorsunuz. Bu arayışlarda sizi yönlendiriyor. Sınıf olarak öğrencilerinizin durumu yönlendiriyor. Çünkü durum ne ise ona uygun bir yöntem belirliyorsunuz. Yöntemlerinizin hepsi farklı olabilir. Kendinize göre doğru olduğunu düşündüğünüz yöntemi uyguluyorsunuz. Şu an mesela kılavuz kitap veriyorlar. Kılavuz kitapta çok değişik çalışmalar var. 100 tane sınıfa girseniz 1 tanesi birbirine benzemez. Yöntemi sınıfa göre belirlemelidir.” derken; Efe Bey, “İsterdim. Bana bırakılsaydı eski sisteme göre okuma yazma öğretmek isterdim. Eski sistemi daha çok beğeniyordum. Her ne kadar biraz daha geç okuma yazma geçilse de daha güzel, daha sağlam, daha akıcı ve daha hızlı bir okuma oluyor.” derken; Hakan Bey, “Tecrübelerime dayanarak sınıf seviyesine ve veli profiline göre yöntem seçiminde öğretmene inisiyatif bırakılmalıdır.” derken; Payende Hanım, “Böyle bir imkan verilseydi ses temelli cümle öğretimini seçerdim. Basitten karmaşığa, parçadan bütüne doğru gittiği için çocuklara daha uygun olduğunu düşünüyorum.” derken; Canan Hanım, “Öğrenciye göre sınıfın düzeyine uygun cümle yöntemini ve ses temelli yöntemi karma olarak kullanırdım.” derken; Ceyda Hanım, “Ses temelli cümle yöntemini seçerdim. Amaç öğrencilere kısa sürede okuma – yazma öğretmek değil okumayı seven, okuduğunu anlayan ve yorumlayabilen öğrenciler yetiştirmektir.” Eslem Hanım, “Seçim bana bırakılsaydı tümünden gelim yöntemini tercih ederdim. Çünkü bu yöntemle okuma daha akıcı, daha hızlı ve anlama daha kolay oluyor.” şeklinde görüş bildirmişler ve ilk okuma yazma öğretiminde yöntemi seçiminin kendilerine bırakılmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Kamil Bey, “Bütün öğretmenlerin yöntemler konusunda çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yöntemin önceden belirlenip bize sunulmasının daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler bireysel olarak farklı yöntemler uygulayabilir ve bunu bazılarımız yanlış yapabilir. Yanlış noktalara varabiliriz. Öğrenciler arasında farklılıklar doğar. İşte yöntem seçiminin bize bırakılmasını doğru bulmuyorum. Önceden belirlenmesi daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” derken; Hasan Bey, “Bence yöntem seçimi biz bırakılmasın. Devletimizde bir dünya profesör var, doçent var. Bunun uygulamasını yapan

üniversiteler var. Burada önemli olan uygulamanın öğretmenlere nasıl yapılacağına anlatılmasıdır. Üniversitelerin de bu konuda çalışması gerekli. Hazırlık eğitimi eleştirenler var ama sınıfımızda yaş grupları çok küçük olduğu için mesela 62 aylık, 63 aylık öğrenciler hazırlık eğitimi olmasa, öğretmenlerin işi çok daha zor olacaktı. 80 ay veya 72 aylık öğrencilere belki hazırlık eğitimi gerektirmeden okuma yazma çalışmalarına başlayabilirsin ama özellikle küçük yaş gruplarında hazırlık eğitimi kesinlikle gerekli.” derken; Neşe Hanım, “İstemezdim. Ama ses temelli cümle yöntemine de devam ederdim diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmişler ve ilk okuma yazma öğretiminde yöntemi seçiminin kendilerine bırakılmasını istemediklerini ifade etmişlerdir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Yöntem seçiminin kendilerine bırakılması durumunda ise yine ses temelli cümle yöntemini seçeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise yöntem seçiminin kendilerine bırakılması istemediklerini ifade etmişlerdir. Yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasını istememelerinin nedeni olarak, yöntem seçimine karar veren insanların alanında yetkin kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Turan’ ın (2007) sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimin açısından ses temelli cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri bulgusu ile örtüşmektedir.

3.12. Öğretmenlerin “Konu İle İlgili Başka Söylemek İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Var mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında son soru olarak, “Konu ile ilgili başka söylemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 25’ te gösterilmiştir.

Çizelge 25

Öğretmenlerin Görüşme Formundaki 12. Soruya Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Konu İle İlgili Başka Söylemek İstedığınız Görüş ve Önerileriniz Var mı?	f
a. Farklı yaş aralığındaki öğrenciler aynı sınıfta okutulmamalı.	3
b. Çocukların 6 ay önceden okula başlaması önemli. Ama daha önemli olan bir şey var, her çocuğun ana okulu eğitimi olarak okula başlaması.	2
c. Sınıflarımız 50-60-70 kişi. Sınıflar bu kadar kalabalık olmazsa daha iyi bir eğitim sağlanabileceğini düşünüyorum.	2
d. Programda belirtilen kazanımlar teorik olarak yeterli olsa da uygulamada Yetersiz kalıyor. Kazanımların daha uygulanabilir hale getirilmesi gerekiyor.	1
e. Çocukların okula kayıtlarında alt sınır 68 aya çekilebilir.	1
f. İlkokulda zorunlu olan bitişik eğik yazı, üst sınıflarda da uygulanmalı.	1
g. Birinci sınıf okutacak öğretmenlere eğitim semineri verilmeli.	1
h. Öğretmen ve öğrencilere ders araç gereçleri dışında yardımcı materyallerde verilmeli.	1
i. Uygulamada görülen eksikliklerin tamamlanması için anket hazırlanmalı, her okulda bu anket uygulanmalı ve sonuçlarını bakanlığımız mutlaka dikkate almalıdır.	2
j. Okullarımızın fiziki koşulları yeni programa uygun hale getirilmeli.	2
k. İlkokula başlama yaşı 72 ay olmalı.	1
l. Kitap ve materyaller öğretmene seminer döneminde ulaştırılmalı.	1
m. Günlük ders saati sayısı 5 saat olmalı ve ders süreleri kısaltılmalı.	2
n. Sınıf öğretmenleri (daha sonra değiştirme hakkı verilerek) okuttuğu sınıfta uzmanlaşmalı ve her yıl aynı sınıfı okutmalı	2
o. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere aynı müfredat uygulanmamalı.	1
Görüşler Toplamı	23

Çizelge 25’ te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler görüşme formundaki 12. soruya 15 farklı yanıt vermişlerdir. Kendisiyle görüşülen öğretmenler farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda okutulmaması, ana okulu eğitiminin zorunlu olması, sınıf mevcutlarının azaltılması, uygulamadaki eksiklerin belirlenebilmesi için okullarda anketler yapılması ve anketten çıkan sonuçlar mutlaka dikkate alınması, okulların fiziki koşullarının yeni sisteme uygun hale getirilmesi, birinci sınıflarda günlük ders saati süresinin 5 saate indirilmesi ve ders sürelerinin kısaltılması ve sınıf öğretmenlerine okuttuğu sınıfta uzmanlaşma imkanı verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kamil Bey, *“Açıkçası çocukların 6 ay erken okula gelmesini çokta bir şeyi değiştirmediyini düşünüyorum. Önemli olanın sadece önceden ana sınıfına gittiyse bir çocuk, 6ay erken gelmede okula rahat bir şekilde okula uyum sağladığını ve okuma yazma konusunda sıkıntı yaşamadığını düşünüyorum. Bundan öncelikle sınıflardaki kalabalıklığın önlenmesi gerekiyor. Bizim sınıflarımız 55 kişi. Bunun bile çok olduğunu düşünüyorum. Sınıfların en fazla 30 kişi olması gerektiğini ve böylece çok daha iyi bir eğitimin sağlanabileceğini düşünüyorum.”* derken; Hasan Bey, *“Çocukların okula kayıtlarında alt sınır 68 aya çekilebilir. Hazırlık evresi daha kısa olabilir. 1 ay olabilir. Bir öğrencide 6 aylık zaman dilim çok fark ediyor. Özellikle küçük öğrencilerde 6 aylık bir gelişim çok önemli. Öğrenciler sınıflara dağıtılırken öğrencilerin fiziksel gelişimleri ve kaç aylık oldukları dikkate alınarak sınıflara homojen bir şekilde dağıtılmalı. Ama bizim okulumuzda bu dağıtım karma yapılmış. 2-3 şubeye ana okuluna gidenler dağıtılmış ve diğer sınıflara ise karma bir dağılım yapılmış. Aylar birinci sınıflar çok önemli. 67-68 aylıklar bir sınıfa, 70-72 aylıklar bir sınıfa gidecek şekilde dağıtılmalı. Böyle yapılırsa öğretmenlerde daha rahatlar ve işleri kolaylaşır.”* derken; Efe Bey, *“En büyük sıkıntımız yaş grupları. Bu çözülrse çok sıkıntımız kalmayacaktır. Genel olarak çok bir sıkıntımız yok.”* derken; Hakan Bey, *“Biz sınıf öğretmenleri canla başla öğrencilerimize bitişik eğik yazı öğretiyoruz. Fakat öğrencilerimizin derslerine branş öğretmenleri girdiğinde düz yazı yazmaları isteniyor. Avrupa da görev yapmış bir öğretmen olarak 90 yaşındaki bir Avrupalının bitişik eğik yazı yazdığını gördüm. Biz de her şey yapboz tahtası.”* derken; Turan Bey, *“Birinci sınıf okutmak çok önemli. Bu çalışmalara başlamadan önce birinci sınıf okutacak öğretmenlere bir eğitim semineri verilmeli ve bu öğrencilere ders araç gereçlerinin dışında yardımcı materyallerde verilmelidir. Bence bu konuda her okul kendi*

bünyesinde birinci sınıf öğrencilerine ciddi bir anket hazırlatmalı. Bu ankette mutlaka bakanlığımıza ulaşmalıdır. Bakanlığımızda mutlaka bunu dikkate almalıdır. Eminim ki çok güzel fikirlerle kayda değer tenkitler çıkacaktır.” derken; Haluk Bey, “*Okullarımızın altyapısının yeteri kadar oluşturulamaması, oyun alanları, spor alanları, resim ve müzik salonları, tuvalet kabinleri gibi çeşitli ihtiyaçları giderecek alanların ya olmaması ya da yetersiz olması öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Enerjisini boşaltamayan, oyun oynayamayan, koşamayan öğrenci daha çok şiddete dayalı davranışlar sergilemektedir. Sınıf içi düzenlerden çok bahçe, tuvalet, spor salonu vb. alanların çok olması gerekirdi. Bunları düzenlemeden eğitimde başarıyı yakalamak çabası boşunadır. Başarılı olana da ne kadar değer verdiğimiz ortadadır.”* derken; Kadriye Hanım “*Okul öncesi eğitim kesinlikle zorunlu olmalı. İlkokula başlama yaşı 72 hatta 84 ay olmalı. Okulların fiziki koşulları yeni programa (devam edecekse) uygun hale getirilmeli. Kitap ve materyaller hazırlanıp öğretmene seminer döneminde ulaştırılmalı. Ders saati 1. Sınıflarda 5 saat olmalı. Sınıf mevcutları azaltılmalı. Öğretmenler isteğini ve idarecilere bırakılarak (daha sonra değiştirme hakkı da verilerek) okuttuğu sınıfta uzmanlaşmalı. Yani 1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğretmeni olarak her yıl aynı sınıfta okutmalı. Aynı müfredatın farklı seviyedeki iki gruba da uygulanması son derece yanlış. Buna devam edilecekse seviye ve yaş grupları oluşturulmalı. 6 yaş öncesi çocuğun beynindeki bilişsel yapılar okul temelli akademik öğrenme için henüz gelişmiş değildir. 40 dakika çocukların oturmaları, derslerine dikkatini vermeleri mümkün değildir. Bu nedenle çocukları “ dikkati dağınık, düzensiz, dinleme bozukluğu var, disiplinsiz “ gibi etiketlendirmelere maruz bırakıyoruz. Bu durum sonraki eğitim yaşantılarını, kişilik gelişimini olumsuz etkiliyor. Aile veli karşı karşıya kalıyor. Çocukların okuma öğrenmesi, bu çocukların ilköğretime başlaması için yeterli, zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik olgunluğa ulaştığı anlamına gelmez.” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.*

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul il merkezine bağlı 7 ilköğretim okulunda görev yapan 24 birinci sınıf öğretmenin yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşleri belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular temel alınarak yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve daha sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin, yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulardan elde edilen sonuçlar; uyum sürecinde sınıfta yapılan çalışmalar, hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği, öğretmen kılavuz kitabında, ders ve öğrenci kitaplarında yer alan etkinliklerin ve görsellerin durumu, dik temel harflerle karşılaşan öğrencinin durumu, programda belirtilen kazanımların ulaşılabilirliği, ilk okuma yazma çalışmalarında karşılaşılan güçlükler, okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması, okuma yazma becerilerini değerlendirme yöntemleri, ilk okuma yazma öğretim sürecinde en çok zorlanılan evre, ilk okuma yazma öğretim sürecinin etkililiğinin artırılması, ses temelli cümle yönteminin avantajları ve dezavantajları, yöntem seçiminin öğretmene bırakılması ya da bırakılmaması hakkında belirtilen görüşler başlıkları altında verilmiştir.

- Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını uyum sürecinde daha çok fiziksel ve sosyal etkinliklere yer vermişlerdir. Öğretmenler, kesme ve yapıştırma etkinlikleri, boyama çalışmaları, sınıf içi eğitsel oyunlar oynama, düzenli-düzensiz çizgi çalışmaları, yaş gruplarından meydana gelebilecek davranış bozukluklarını araştırıp, bunları giderici çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı yeni uygulamaya konan hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, hazırlık evresi için önerilerin etkinliklerin sayısının oldukça fazla olduğunu, öğrencilerin etkinlikleri severek yaptıklarını, etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu, etkinliklerin öğrencilerin parmak kaslarını geliştirici olduğunu ve etkinliklerin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin diğer yarısı ise, yeni uygulamaya konan hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yenilenen ilk okuma yazma öğretim süreci hakkında yeterince bilgilendirilmediğini, etkinliklere ayrılan sürenin uzun tutulduğunu, öğretmenlerin hazırlıksız yakalandığını, kitapların eksik geldiğini, etkinliklerin uygulanabileceği fiziki alanların ve materyallerin olmadığını ve bazı etkinliklerin zor olduğunu ifade etmişlerdir.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları, öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında, uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı görsellerin çağrıştırdığı ses ile alakasız olduğu, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının bir önceki yıllarla aynı olduğu, bazı görsellerin anlaşılmasının öğrenciler açısından zor olduğu, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının, uyum süreci hazırlık kitabı ile aynı anda başlatıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin durumu hakkında yeterli ve ilgi çekici olduğunu ifade etmişlerdir.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını, bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra dik temel harflerle karşılaşan öğrencilerin çoğunun sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretirken, sesleri aynı zamanda dik temel harflerle de gösterdikleri için, okuma metinlerini bitişik eğik harflerle ve dik temel harflerle okuyup yazdıkları için çok sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları ise, ortaokul sınıflarında öğretmenlerin dik temel harflerle yazdırdıkları ve bu durumu duyan öğrencilerin ilerleyen sınıflarda bitişik eğik harflerle yazı

yazmayı istemediklerini ayrıca ders kitaplarının da dik temel harflerle yazılı olması gibi nedenlerle bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretmenin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir.

- Görüşme yapılan katılımcıların yarısı ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların örtüştüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, programda belirtilen kazanımların çocukların ulaşabileceği düzeyde hazırlandığını ve teorik olarak zengin olduğunu belirtmişlerdir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ise, ilk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamaların örtüşmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, çocukların çevresinin okulu desteklemediğini, materyal eksikliği olduğunu ve çocukların kelime dağarcıklarının sınırlı olduğunu vurgulamışlardır.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim çalışmalarına başladıklarında birçok problemle karşılaştıklarını bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretim sürecinde daha çok öğrenciden veya eğitim ortamından kaynaklanan sorunlarla karşılaşmışlarını beyan etmişlerdir. Öğretmenler; çocukların el kaslarının zayıf olması, ana sınıfına gitmeyen öğrenci sayısının fazla olması, yaşı küçük olanlarda dikkatsizlik, sınıfların çok kalabalık olması, sınıflarda yaş gruplarının homojen dağıtılmaması, öğrenci ve öğretmenlere kitapların eksik gelmesi ve sonradan temin edilememesi, öğretmenlerin sürece yeterince hazır olmaması, velilerin süreç hakkında bilgisiz olması ve uyum sürecinin çok uzun tutulması gibi problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılarak görüşme yapılan öğretmenler, öğrencilere birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için bir çok öneride bulunmuşlardır. Öğretmenler, öğrencilerin bol bol kitap okumalarını, velilerin evde çocuklarla beraber kitap okumalarını, öğrencilerin kitap okumayı sevdirmesi gerektiğini, okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların yapılmasını, sınıfta bol bol dikte çalışmasının yapılmasını,

gazete okumalarını, okumayı seven bir çevrenin oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

- Görüşme yapılan öğretmenler, ilk okuma yazma öğretim becerilerini değerlendirme de çeşitli yöntemler kullanmışlardır. İlk okuma yazma öğretim becerilerini değerlendirme öğretmenler daha çok dikte çalışmalarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma yazma becerilerini değerlendirme kullandıkları diğer yöntemler; gözlem formları, görsellerin adlarını yazma etkinlikleri, eğitim teknolojilerinden yararlanarak seslerin kavrılması ile ilgili etkinlikler ve animasyonlar, okuma yazma değerlendirme ölçekleri, yazılı değerlendirme sınavları ve bireysel okutmadır.
- Araştırmaya katılarak görüşme yapılan öğretmenler ilk okuma yazma öğretim sürecinde en çok ilk okuma yazmaya hazırlık evresinde, en az ise okuryazarlığa ulaşma evresinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin çoğunun ana sınıfına gitmedikleri için, sınıfların çok kalabalık ve velilerin ilgisiz olmaları nedeniyle, öğrencilerin isteksiz olmaları ve sıkılmaları gibi nedenlerden ötürü uyum döneminde zorlandıklarını belirtmişlerdir.
- Görüşme yapılan öğretmenler, ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için çeşitli öneriler getirmektedir. Öğretmenler daha çok eğitim sistemine yönelik öneriler olmak üzere meslektaşlarına ve velilere yönelik öneriler de dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla; sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlere CD ve çeşitli kaynakların verilmesi, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, sınıfların yaş gruplarına göre belirlenip ayrıştırılması, uyum sürecinin daha kısa olması, öğrencilere ders kitaplarının yanında hikaye kitaplarının da verilmesi, okuma yazma öğretiminde uzmanlaşmaya gidilmesi, birinci sınıfların ders saat ve sürelerinin azaltılması, birinci sınıf öğretmenlerinin kadrolu ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olması, Fatih Projesinin hızlandırılması, kitapların okullara zamanında ve eksiksiz ulaştırılması, eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılması, derslerde dramaya daha çok yer verilmesi ve okul aile işbirliğinin sağlanmasıdır.

- Araştırmaya katılarak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli cümle yönteminin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminin, daha kısa sürede okumaya geçmeyi, sağlama, okumayı ezberlemeden öğrenme, uygulamada öğretmene kolaylık sağlama, parçadan bütüne gitme, daha çabuk kavrama sağlama özellikleri bakımından avantajlarının daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler ise, ses temelli cümle yönteminin, okuma hızını düşürme, akıcı ve anlayarak okumayı geciktirme ve heceleyerek okuma alışkanlığı kazandırma özellikleri gibi dezavantajlarında olduğunu belirtmişlerdir.
- Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu yöntem seçiminin kendilerine bırakılması halinde yine ses temelli cümle yöntemini seçeceklerini belirtmişler, bazı öğretmenler ise ses temelli cümle yöntemi yerine karma yöntem veya tündengelem yöntemini seçeceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasının doğru olmadığını ve yöntem seçimine karar verecek kişilerin alanında yetkin kişiler olması gerektiğini vurgulamışlardır.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sık sık dikte çalışması yapılabilir.
- İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve sınıf içi etkinlikler konusunda aileler bilinçlendirilmeli, farklı yöntemlerin kullanılması engellenerek çocuğun başarısını artırmak için işbirliğine gidilebilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında okuma yazma öğretimine hazırlık çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmalıdır.
- Özellikle okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bulunduğu birinci sınıflarda uyum ve hazırlık süresi daha kısa olmalıdır.
- Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretiminde okuma hızını artırıcı etkinlikler geliştirilmelidir.

4.2.2. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Sınıf öğretmenliği içerisinde ayrı bir uzmanlaşma alanı olarak “ilk okuma yazma öğretmenleri” yetiştirilmelidir. Başlangıçta, var olan sınıf öğretmenlerinden birinci sınıfta başarılı ve istekli öğretmenler hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeli, uzun dönemde ise, üniversitelerde ilk okuma ve yazma öğretmeni yetiştiren ana bilim dalları açılması planlanabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan program kitaplarında, ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinden yalnız birisi ile öğretim yapılmasının öngörülmesi yerine; öğretmenin yönetime yatkınlığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulun donanımı gibi değişkenler değerlendirilip duruma göre, bir ya da birkaç yöntemi seçmek öğretmenlere ya da okuldaki zümre öğretmenlerine bırakılabilir.
- Öğretmen, yönetici ve ailelere ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgiler vermek için eğitim seminerleri/konferansları düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri izlemeleri sağlanabilir.
- Okuma-Yazma Öğreniyorum kitabı ve ilk okuma ve yazma öğretimi için hazırlanan kaynaklar programın ve öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmeli ya da bu konuda okullarda öğretmenlerin üretim yapmaları teşvik edilmelidir.
- Kalabalık sınıflarda ilk okuma ve yazma çalışmalarında görülen aksaklıkların giderilmesi, verimli ve etkili bir ilk okuma-yazma öğretiminin gerçekleşmesi için kalabalık sınıf mevcutları azaltılması sağlanabilir.
- Okullara kitaplar eksiksiz olarak dönem öncesinde gerçekleşen seminer döneminde ulaştırılmalıdır.
- Birinci sınıfa okutacak öğretmenler, kadrolu ve sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olmalı ve ücretli öğretmenlik birinci sınıflarda kesinlikle uygulanmamalıdır.
- Okullara gönderilecek materyaller öğretmenlere sorularak belirlenmeli, öğretmen ve öğrencilere ders araç gereçleri dışında yardımcı materyallerde verilmeli.

- 1. sınıfta öğrencilerin ay olarak farklılıkları dikkate alınmalı, 60-66 aylık grup ile 72 aya kadar olan gruplar homojen dağıtılmalıdır.
- Uygulamada görülen eksikliklerin belirlenmesi ve öneriler için veri toplama araçları hazırlanmalı, her okulda bu araçlar uygulanmalı ve sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı' mız yetkililerine (TTKB) ulaştırılmalı.
- İlkokulda zorunlu olan bitişik eğik yazı üst sınıflarda da hem öğrenci hem de öğretmen tarafından kullanılmaya devam edilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumları öğretim programlarında bitişik eğik yazıyı destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında ilk okuma yazmaya yardımcı konuların ele alınması ve bu konuda dersler oluşturulmalıdır.

4.2.3. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Okuma yazma hazırlık evresinde gerçekleştirilen zamansal ve etkinliklere dayalı değişimin öğrenciler üzerindeki etkisi konularında ileri araştırmalar yapılabilir.
- Okuma yazma hazırlık evresinde karşılaşılan problemler ve bunların çözümü konularında ileri araştırmalar yapılabilir.
- 1. Sınıf öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği konularında ileri araştırmalar yapılabilir.
- Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri konularında ileri araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK

1. VALİLİK İZİN BELGESİ
2. GÖRÜŞME FORMU
3. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI
4. GÖRÜŞME KOD İSİMLERİ LİSTESİ

EK-1
İSTANBUL VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.08.4.MEM.0.34.14.00-020/ 165808
Konu : Anket: Samed USLU

13/12/2012

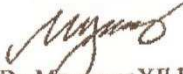
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 12/11/2012 tarihli ve 044-2943 sayılı yazısı
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/103/02012 Tarihli ve 3616 /2012/13 No.lu Genelgesi
c) Millî Eğitim Komisyonunun 11/12/2012 tarihli tutanağı.


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Samed USLU'nun "Yenilenen İlkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri" konulu tezine dair Anket çalışmasını ilimiz, Esenyurt ilçesinde ekte belirtilen ilköğretim 1.kademesinde görev yapan 1.sınıf öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme formu ile Anket uygulama isteği bakımdaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

Yüksek Lisans Öğrencisi Samed USLU'nun söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olarlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
... /12 /2012


Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Şb.Md.: 243

8070 Sayılı Kanuna Göre HARUN KAYA tarafından 44510566835921154 SeriNo.lu Sertfika ile 14.12.2012 16:27:17 Tarihinde Elektronik Olarak İmzalanmıştır.

EK-2
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU
SÖZLEŞME

Sevgili meslektaşım;

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırmanızdan dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırmayı İstanbul İl Milli eğitim Müdürlüğü' nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacı taşıyan bir çalışma yapıyorum. Siz değerli meslektaşımın bu konudaki görüş ve önerileri bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

Yenilenen ilkokul basamağında gerçekleştirilen okuma yazma öğretim sürecinde ilişkin görüşlerinizi almak için sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşme süremiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşme sırasında bu sürenin aşılmaması ve konuşmamızın bölünmemesi için ses kaydı almak istiyorum. Görüşme kaydının benim dışımda kimse tarafından dinlenmeyeceğine söz veriyorum.

Araştırma verilerini istediğiniz taktirde size tarafımdan ulaştırılacaktır. Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

İlginiz ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı
Samed USLU
E-mail: sameduslu87@gmail.com
Tel: 0 544 638 37 65

Görüşülen
.....
Görüşme Tarihi:
İmza:

EK-2 devam

YENİLENEN İLKOKUL BASAMAĞINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

a. Kadın

b. Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

a. Eğitim Enstitüsü

b. Eğitim Yüksek Okulu

c. Eğitim Fakültesi

d. Lisansüstü Eğitim

e. Doktora

f. Diğer (Lütfen Belirtiniz):

3. Mesleki Deneyiminiz:

a. 1-5 yıl

b. 6-10 yıl

c. 11-15 yıl

d. 16-20 yıl

e. 21-25 yıl

f. 26 ve üzeri.

4. Hizmet Süreniz (yıl olarak)

5. Daha önce 1. Sınıfları kaç defa okuttunuz?

Hiç okutmadım

1 defa

2 defa

3 defa

4 defa ve üzeri

6. İlk okuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

Evet

Hayır

EK-2 devam
GÖRÜŞME SORULARI

1. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hazırlık evresinde zamansal ve etkinliklere dayalı bir değişim gerçekleştirildi. Bu değişime uyum sürecinde siz sınıfınız için ne tür çalışmalar yaptınız?
2. Yeni uygulamaya konan hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterli buldunuz mu? Yeterli bulduğunuz yönleri nelerdir? Yetersiz buluyorsanız, neden?
3. Kitap yönünden;
 - a. Öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - b. Öğretilmek istenen sesle ders kitabında var olan resimler arasında uyum durumunu nasıl buldunuz? Uyum durumu hakkında açıklama yaparak örnek verebilir misiniz?
 - c. Bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra dik temel harflerle karşılaşan öğrenci herhangi bir sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa ne gibi sorunlar olduğunu örneklerle açıklayabilir misiniz?
4. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar örtüşmektedir? Örtüşme de sorun varsa sizce sebepleri nelerdir?
5. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarına başladığınızda ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?
6. Öğrencilere birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?

7. İlk okuma yazma öğretim sürecinde, okuma yazma becerilerini değerlendirme de hangi yöntem ve araçlara başvurduunuz? Neden bunları tercih ettiniz?
8. İlk okuma yazma öğretim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde en çok hangi evresinde zorlandınız? Neden?
9. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin daha iyi uygulanmasına yönelik varsa görüş ve önerileriniz nelerdir?
10. Ses temelli cümle öğretiminin avantajları ve dezavantajları hakkında görüşleriniz nasıldır?
11. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin size bırakılmasını ister miydiniz? Böyle bir imkan verilseydi hangi yöntemi tercih ederdingiz? Neden?
12. Konu ile ilgili başka söylemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

EK-3
GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Görüşme Numarası:

Kodlamaları ilgili seçenekleri (a,b,c,d,...) © yuvarlak içine alarak yapınız.

1. 2012 – 2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hazırlık evresinde zamansal ve etkinliklere dayalı bir değişim gerçekleştirildi. Bu değişime uyum sürecinde siz sınıfınız için ne tür çalışmalar yaptınız?

a. Fiziksel Etkinlikler

- a.1. Parmak kaslarını geliştirici çalışmaları yapma.
- a.2. Kesme çalışmaları yapma.
- a.3. Yapıştırma çalışmaları yapma.
- a.4. El kaslarını geliştirici etkinlikleri yapma.
- a.5. Küçük parmak oyunları oynama.
- a.6. Havanın sıcak olduğu günlerdeki bazı derslerde bahçeyi kullanma.
- a.7. Oyun hamuru oynatma.
- a.8. Doğru nefes alma çalışmaları yapma.

b. Eğitici Etkinlikler

- b.1. Projeksiyondan faydalanarak sesler ile ilgili masalları dinleme.
- b.2. Serbest çizgi çalışmaları yapma.
- b.3. Dinleme ile ilgili etkinlikleri yapma.
- b.4. Kitaplar geç geldiği için fotokopilerde hazırladığım etkinlikleri yapma.
- b.5. Projeksiyon cihazından görselleri izleme.
- b.6. Farkındalık geliştirici çalışmaları yapma.
- b.7. Yön çalışmaları yapma.
- b.8. Düzenli – düzensiz çizgi çalışmaları yapma.
- b.9. Uyum süreci kitaplarındaki etkinlikleri yapma.

c. Sosyal Etkinlikler

- c.1. Zaman zaman hediyeler alma.
- c.2. Zaman zaman sınıf süsleme.
- c.3. Birbirlerini tanımaya yönelik oyunlar oynama.
- c.4. Resim çalışmaları yapma.
- c.5. Sınıf içi eğitsel oyunları oynama.
- c.6. Çocukları eğlendirici çalışmaları yapma.
- c.7. Çeşitli dramalar yapma.
- c.8. Öğrencilerin okulda rahat edebilmesini sağlayan etkinlikleri yapma.
- c.9. Okul kurallarına uyumu kolaylaştırıcı oyunları oynama.
- c.10. Çocuklara okulu tanıtan çalışmaları yapma.
- c.11. Çocukları okula alıştıran, okulu sevdiren çalışmaları yapma.
- c.12. Boyama çalışmaları yapma.

d. Etkinliklere İlişkin Alternatif Görüşler

- d.1. 60 – 72 ay yaş gurubu çocuklarının özellikleri hakkında araştırma yaptım.
- d.2. Yaş gruplarına göre bir takım çalışmaları yapma.
- d.3. Uyum süreci kitaplarını kullanmadım.
- d.4. Uyum süreci kitaplarına fazla bağlı kalmadım.
- d.5. Ana sınıfı etkinliklerini yeterli buldum.
- d.6. Yaş gruplarından meydana gelebilecek davranış bozukluklarını araştırıp, bunları giderici çalışmalar yaptım.
- d.7. Çocukların çoğu okul öncesi eğitim almadığı için çok etkinlik yapamadım.
- d.8. Sınıfım çok kalabalık olduğu için az etkinlik yaptım.
- d.9. Alan darlığı nedeniyle beden eğitiminden çok faydalanamadım.

2. Yeni uygulamaya konan hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterli buldunuz mu? Yeterli bulduğunuz yönleri nelerdir? Yetersiz buluyorsanız, neden?

a. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterlidir.

- a.1. Teorik olarak yeterli.
- a.2. Öğrencilere etkinliklerde kendilerini rahat ifade edebiliyor.
- a.3. Öğrencilere fikir üretmesi konusunda yön gösterici.

- a.4. Öğrencilerin daha fazla konuşmasına imkan tanıyarak sürece katılmasını sağladı.
- a.5. Etkinliklerin sayısı oldukça fazla.
- a.6. Öğrenciler etkinlikleri severek yaptılar.
- a.7. Öğrencilerin seviyelerine uygun.
- a.8. Her ders için ayrı etkinlikler planlanmış.
- a.9. Parmak kaslarını geliştirici etkinlikler vardı.
- a.10. Etkinlikler ilgi çekici.
- a.11. Sesleri hissettiren etkinlikler vardı.
- a.12. Basitten zora doğru düzenlenmiş.

b. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikler yeterli değildir.

- b.1. Öğretmenler hazırlıksız yakalandı.
- b.2. Kitaplar eksik geldi.
- b.3. Program güncel değil.
- b.4. Öğretmenler süreç hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmedi.
- b.5. Bazı etkinliklerin anlaşılması zordu.
- b.6. Etkinlikleri uygulayabileceğimiz fiziki alanlarımız yok.
- b.7. Etkinliklere ayrılan süre uzun tutulmuş.
- b.8. Etkinliklerin bazıları zordu.
- b.9. Önerilen süreler etkinliklerin zorluk derecelerine göre belirlenmemiş.
- b.10. Sınıfın müzik ve görsel materyalleri yetersizdi.
- b.11. Okul öncesi eğitimde benzeri etkinlikler yapıldığı için zaman zaman sıkıcı oldu.
- b.12. Etkinlikleri uygulayacak materyaller yoktu.
- b.13. Ders kitabı ile uyum süreci hazırlık kitabı aynı zamanda başlatılmış.

c. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliğine ilişkin alternatif görüşler

- c.1. Hazırlık evresi için önerilen etkinliklerin yeterliliği öğretmenin becerisine bağlı.
- c.2. Hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterliliği sınıfın mevcuduna bağlı.

c.3.Hazırlık evresi için önerilen etkinlikleri yeterliliği yaş gruplarının dağılımına bağlı.

3. Kitap yönünden;

- a. Öğrenci çalışma kitabında, öğrenci ders kitabında ve uyum ve hazırlık çalışmaları öğretmen kitabında yer alan etkinlikler ve görsellerin durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Öğrenci seviyesine göre ve dikkat çekici özellikte ayarlanmış.
 - b. Görsellere bakan öğrenci etkinlikleri severek yapıyor.
 - c. Tek kitap yerine ayrı ayrı (fasikül) hazırlanabilirdi.
 - d. Beceriye dayalı etkinlikler vardı.
 - e. Kesme, yapıştırma gibi el yeteneklerini ve kaslarını geliştirici etkinlikler vardı.
 - f. Seviye olarak yeterli ama sayı olarak fazlaydı.
 - g. Görseller gayet renkli hazırlanmış.
 - h. Uyararı az olduğu için ilgi çekici değildi.
 - i. Kitaplar eski ezberci zihniyetin gölgesinde kalmış.
 - j. Görseller hep aynı konu üzerinde yoğunlaşmış.
 - k. Daha çok yaşamla ilgili olmalı.
 - l. Sesleri çağrıştıran görsellerin bazıları ses ile alakasızdı.
 - m. Seslere ayrılan etkinlikler yetersizdi.
 - n. Resimler daha anlaşılır olmalıydı.
 - o. Etkinliklerin bazıları çok basit ve yüzeyseldi.
 - p. Kitaplar okuma yazmayı bilen öğrenciler için hazırlanmış.
 - q. Öğrenci çalışma ve ders kitapları geçen sene ile aynı.
 - r. Öğrenci çalışma ve ders kitapları, uyum süreci hazırlık kitabı ile aynı zamanda başlatılmış.
 - s. Bazı öğretmenlere ve öğrencilere kitaplar eksik geldi ve daha sonra da temin edilemedi.

- b. Bitişik eğik harflerle okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra dik temel harflerle karşılaşan öğrenci herhangi bir sorun yaşıyor mu? Yaşıyorsa ne gibi sorunlar olduğunu örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Metinleri hem bitişik eğik harflerle hem de dik temel harflerle yazdırıp okuttuğum için sorun yaşamadım.
 - Çevresindeki yazılar dik temel harflerle olduğu için sorun yaşamadım.
 - Dik temel harflerle bitişik eğik harfler birbirine benzediği için sorun yaşamadım.
 - Ders kitaplarında dik temel harfler olduğu için sorun yaşamadım.
 - Sesleri öğretirken dik temel harfteki yazılışını da verdiğim için sorun yaşamadım.
 - Yazma da sorun yaşansa da okuma da sorun yaşanmıyor.
 - Sesi çıkarmakta zorlandıkları harflere düz yazıda karşılaşınca zorlanıyorlar.
 - Üst sınıflarda düz yazı ile yazıldığını öğrenince bitişik eğik yazı ile yazmak istemiyor.
 - Üst sınıflarda bitişik eğik yazı kullanılmadığı için ilkokulda öğretilmesini gereksiz buluyorum.
 - Dik temel harfler ile karşılaşınca hiç sorun yaşamadık.
 - Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenci dik temel harflerle okuma ve yazma da zorluk çekiyor.
4. İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla, sınıftaki gerçek uygulamalar ne kadar örtüşmektedir? Örtüşme de sorun varsa sizce sebepleri nelerdir?
- İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmektedir*
 - Öğrenciyi bir bütün olarak düşünüyor.
 - Teorik olarak zengin
 - Basit düzeyde hazırlanmış.
 - Çocukların ulaşabileceği düzeyde hazırlanmış.
 - Çok sayıda kazanım belirlenmiş.

- b. *İlk okuma yazma programında belirtilen kazanımlarla sınıftaki gerçek uygulamalar örtüşmemektedir.*
- b.1. Teorik olarak bilinse de davranışa dönüşmüyor.
 - b.2. Çocuklar ana okulundan okumaya hazır olarak geliyor.
 - b.3. Çocukların çevresi okulu desteklemiyor.
 - b.4. Materyal eksikliği var.
 - b.5. Çocukların kelime dağarcıkları sınırlı.
 - b.6. Okumayı bilen öğrencilere göre hazırlanmış.
 - b.7. Sınıflar çok kalabalık
 - b.8. Sınıflardaki yaş grupları homojen dağıtılmadı.
 - b.9. Bazı kazanımlara ayrılan süre yeterli değil.
- c. *Belirtilen kazanımlara ulaşmak öğretmenin elinde.*
- d. *Kitabı hiç kullanmadım.*
5. İlk okuma yazma öğretimi çalışmalarına başladığınızda ne gibi güçlüklerle karşılaştınız?
- a. *Öğretmenden kaynaklanan sorunlar*
- a.1. Öğretmenler bu sürece yeterince hazır değiller
- b. *Öğrenciden kaynaklanan sorunlar*
- b.1. Çocukların el kasları çok zayıf
 - b.2. Ana sınıfına gitmeyen öğrencilerin sayısı gidenlerden fazla
 - b.3. Ana sınıftan okuma yazmayı öğrenerek gelen öğrenciler vardı.
 - b.4. Sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin olması
 - b.5. Öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlığının olmaması
 - b.6. Yaşı küçük olan öğrencilerde dikkatsizlik
 - b.7. Bazı çocukların yaşları çok küçük

c. Veliden kaynaklanan sorunlar

c.1. Ailelerin desteği yoktu

c.2. Veliler süreç hakkında bilgisiz

c.3. Ailelerin eski sisteme alışmış olması ve evde öğretilen yöntemin farklı olması

c.4. Okul idaresi ve veliler yeni sistem hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları için öğretmene çabuk okumaya geçmesi konusunda baskı yapıyor.

d. Eğitim Ortamından kaynaklanan sorunlar

d.1. Sınıf mevcudu fazlalığı

d.2. Derslik sayısı yetersizliği

d.3. Kitapların okula geç ulaşması

d.4. Kitapların sayıca yetersiz olması ve sonradan temin edilememesi

d.5. Materyal yetersizliği

d.6. Kesin kayıtlı öğrencilerin belirlenememesi

d.7. Okul ve sınıf donanımının yetersiz olması

d.8. Sınıflarda yaş grupları homojen dağıılmamış olması

e. Eğitim Sisteminden kaynaklanan sorunlar

e.1. Uyum süreci için ayrılan zamanın fazla olması

e.2. Bakanlığın yönetmelik karmaşası

e.3. Ders saatinin süresi çok uzun

e.4. Bitişik eğik yazıda sorun yaşanıyor

e.5. Kitapların dik temel harflerle yazılmış olması

e.6. Sistemin ilk defa uygulanması

e.7. Benzeri çalışmalarını ana sınıfında yaptıkları için sonradan sıkıldılar.

6. Öğrencilere birinci sınıfın sonunda kazandırılan okuma yazma becerisinin gelişim ve sürekliliğinin sağlanması için önerileriniz nelerdir?

- a. Hızlı okuma çalışmaları
- b. Velilerin evde çocuklar ile birlikte kitap okuması
- c. Kitap okuma yarış havasına sokulmalı
- d. Öncelikle çocuklara kitap okumayı sevdirmek gerek
- e. Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar
- f. Okullarda her gün 1 ders saatinde kitap okunmalı
- g. Bol bol kitap okumaları
- h. Okuma yazma öğretimi bittikten sonra aynı seslerin geçtiği tekerleme, şarkı ve şiir gibi etkinliklerle pekiştirilmeli.
- i. Sınıfta bol bol dikte çalışmaları
- j. Seviyelerine uygun dergi okumaları
- k. Günlük gazete okumaları
- l. Süreli okuma yapımları
- m. Okumayı seven bir çevre oluşturulmalı
- n. 5N 1K etkinlikleri yapılmalı
- o. Gördüğü her şeyi okumaları gerekiyor
- p. Test tekniğinden uzaklaşılmalı
- q. Okuduğunu ve dinlediğini anlama anlatma çalışmalarına ağırlık verilmeli.

7. İlk okuma yazma öğretim sürecinde, okuma yazma becerilerini değerlendirme de hangi yöntem ve araçlara başvurduunuz? Neden bunları tercih ettiniz?

- a. Dikte Çalışmaları
- b. Görsellerin adlarını yazma etkinlikleri
- c. Tahtaya yazılan metni bütün sınıfa okutma
- d. Süreli okuma
- e. 5N 1K etkinlikleri
- f. Değerlendirmeli okuma
- g. Eğitim teknolojilerinden yararlanarak seslerin kavratılması ile ilgili etkinlikler ve animasyonlar
- h. Okuma yazma değerlendirme ölçekleri
- i. Ödevlendirme
- j. Soru cevap yöntemi
- k. Gözlem formları
- l. Yazılı değerlendirme sınavları
- m. Bireysel okutma
- n. Okuduğunu anlama etkinlikleri

8. İlk okuma yazma öğretim sürecini bir bütün olarak düşündüğünüzde en çok hangi evresinde zorlandınız? Neden?

a. *İlk okuma yazmaya hazırlık evresi*

- a.1. Çocukların el kasları gelişmediği için uyum sürecinde zorlandım.
- a.2. Çocukların ilk defa bir yabancıyla kalması nedeniyle hazırlık evresinde çok zorlandım.
- a.3. Çocukların çoğu daha önce ana sınıfına gitmedikleri için uyum sürecinde çok zorlandım.
- a.4. Yaş aralığının fazla olması nedeniyle uyum sürecinde zorlandım.
- a.5. Sınıfın çok kalabalık ve velilerin ilgisiz olması nedeniyle uyum sürecinde zorlandım.
- a.6. Hazırlık evresindeki çizgi çalışmalarında çok zorlandım.
- a.7. Çocukların yaşı küçük olduğu için ilk zamanla çok zorlandım.

a.8. Velilerin bilinçli olmamaları ve evde yeterli tekrar yapılmadığı için uyum sürecinde çok zorlandım.

a.9. Öğrencilerin isteksiz olmaları ve sıkılmaları yüzünden hazırlık evresinde çok zorlandım.

b. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

b.1. İlk 2 grup harflerinde çok zorlandım.

b.2. En çok verilen sesleri birleştirmede ve bunların yazımında zorlandım.

b.3. Harfleri ilk verdiğim dönem ve yazmaya başladıkları dönemde zorlandım.

b.4. Sesi birleştirmeyi kavratmaya kavratmaya çalışırken ve dikte çalışmalarına başladığımda zorlandım.

b.5. Hece ve kelime gruplarını yazarken çok zorlandım.

b.6. Birinci grup harfler bitene kadar çok zorlandım.

c. Okuryazarlığa ulaşma

c.1. Akıcı okuma yaparken çok zorlandım.

9. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin daha iyi uygulanmasına yönelik varsa görüş ve önerileriniz nelerdir?

a. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

a.1. Eğitim teknolojilerinden daha fazla yararlanılmalı

a.2. Öğretmenler süreci daha fazla benimsemeli

a.3. Derslerde dramaya daha çok yer verilmeli

a.4. Okullardaki kütüphaneler kitap içeriği olarak zenginleştirilmeli

a.5. Okullardaki kütüphaneleri öğrencilerin kullanması için özendirilmeli

a.6. Dikte çalışmalarına ağırlık verilmeli

a.7. Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı

a.8. Öğretmenler yeniliklere açık, yeniliklerin takipçisi olmalı

a.9. Öğrencilere konuşma dili ile yazı dili iyi bir biçimde kavratılmalı

b. Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler

b.1. Okulun ve sınıfın fiziki donanımı yeterli olmalı

- b.2. Öğretmenlere yeni sistem ile ilgili bilgilendirici seminerler verilmeli
- b.3. Öğrencilere ders kitaplarının yanında hikaye kitapları da verilmeli
- b.4. Öğretmenlere CD ve çeşitli kaynaklar verilmeli
- b.5. Program sadeleştirilip, çocukların ilgisini daha çok çekecek kitaplar hazırlanmalı
- b.6. Kitaplardaki görseller daha geniş olmalı
- b.7. Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı
- b.8. Sınıflar yaş gruplarına göre belirlenip ayrıştırılmalı
- b.9. Okul kütüphaneleri oluşturulmalı
- b.10. 5 yaş grubu birinci sınıfa başlamamalı
- b.11. Okullarda çocukların enerjisini atabilecekleri sosyal alanlar ve etkinlikler geliştirilmeli
- b.12. Kılavuz kitaplardaki örnekler çoğaltılmalı
- b.13. Okullara eğitim süreci ile ilgili daha çok araç-gereç gönderilmeli
- b.14. Uyum süreci daha kısa olmalı
- b.15. Sınıf mevcutları azaltılmalı
- b.16. Okullara kitaplar zamanında ulaştırılmalı
- b.17. Okullara kitaplar eksik gelmemeli, eksik gelse bile en kısa sürede temin edilmeli
- b.18. FATİH Projesi hızlandırılmalı
- b.19. Birinci sınıfi okutacak öğretmenler eğitim fakültesi mezunu olmalı. Hatta sınıf öğretmenliğı bitirmiş olmalı.
- b.20. Birinci sınıfi okutacak öğretmenler kadrolu olmalı
- b.21. Birinci sınıfi okutan öğretmenlere okul ile ilgili fazladan görev verilmemeli
- b.22. Birinci sınıfi okutan öğretmen stajyer olmamalı
- b.23. Farklı yaş gruplarına farklı program uygulanmalı
- b.24. Farklı yaş gruplarına farklı kitaplar verilmeli
- b.25. Okullara gönderilecek materyaller öğretmenlere sorularak belirlenmeli
- b.26. Birinci sınıfi okutacak öğretmenlerin seminer dönemi, birinci sınıfa hazırlık ile geçmeli
- b.27. Birinci sınıfların ders saatleri ve derslerin süreleri azaltılmalı
- b.28. Sınıfların öğrenci listeleri en fazla 1 hafta içinde kesinleşmeli.

- b.29. Kitaplar yeni sisteme göre hazırlanmalı, geçen sene ile aynı kitaplar olmamalı
- b.30. Ses temelli cümle yönteminden vazgeçilmeli
- b.31. Bitişik eğik yazı ile yazılmış hikaye kitaplarının sayısı arttırılmalı
- b.32. Okuma yazma öğretimini bu konuda uzman öğretmenler yapmalı (uzmanlaşmaya gidilmeli)
- b.33. Türkçe ders kitaplarında okuma parçaları daha kısa hazırlanmalı
- b.34. Karma yöntem kullanılmalı
- b.35. Okuma yazma öğreniyorum kitabında seslerin yazımı ile ilgili etkinlikler çoğaltılmalı.
- b.36. Okullar teknolojik yönden daha donanımlı olmalı
- b.37. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel sınıflar açılmalı

c. Velilere Yönelik Öneriler

- c.1. Veli desteği olmalı
- c.2. Okul aile işbirliği sağlanmalı

10. Ses temelli cümle öğretiminin avantajları ve dezavantajları hakkında görüşleriniz nasıldır?

a. Ses temelli cümle yönteminin avantajları

- a.1. Daha çabuk kavrama sağlıyor
- a.2. Okumayı ezberlemeden öğreniyor
- a.3. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek
- a.4. Uygulamada öğretmene kolaylık sağlıyor
- a.5. Detayları görmeyi sağlıyor
- a.6. Daha kısa sürede okumaya geçmeyi sağlıyor
- a.7. Parçadan bütüne gidiliyor
- a.8. Öğrenciler bu yöntemde daha başarılı oluyor
- a.9. Okuma yazma öğretimi daha kolay olmaktadır
- a.10. Estetik açıdan daha iyi bir öğretim yöntemidir
- a.11. Çocuklara okumanın mantığını kavratırıyor
- a.12. Eğlenceli bir öğretim sağlıyor

- a.13. Öğretim birikimli ilerliyor
- a.14. Akıcı bir okuma kazandırmaktadır.

b. Ses temelli cümle yönteminin dezavantajları

- b.1. Okuma hızı düşüyor
- b.2. Heceleyerek okuma alışkanlığı kazanılıyor
- b.3. Açık ve kapalı hece sıkıntısı oluyor
- b.4. Zaman kaybı çok oluyor
- b.5. Okuduğunu anlamada sorun yaşanıyor
- b.6. Akıcı ve anlayarak okumayı geciktiriyor

11. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin size bırakılmasını ister miydiniz?
Böyle bir imkan verilseydi hangi yöntemi tercih ederdiniz? Neden?

a. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını isterdim.

- a.1. Ses temelli cümle yöntemi seçerdim.
- a.2. Ses temelli cümle yöntemi ama dik temel harflerle
- a.3. Eski sisteme göre okuma yazma öğretmek isterdim.
- a.4. Sınıf seviyesine göre ve veli profiline göre öğretmen yöntemi kendisi belirlemelidir.
- a.5. Öğrenciler arasındaki farklılıklardan dolayı karma yöntemi kullanırdım.
- a.6. Tümdengelim yöntemi seçerdim.

b. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin bana bırakılmasını istemezdim.

- b.1. Öğretmenlerin yöntem konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum, bu yüzden yöntem önceden belirlenip bize sunulması daha yararlı olur.
- b.2. Tek yöntem olsa da her öğretmen sınıfına göre yöntemleri kendi belirler.
- b.3. Yöntem seçimi bize bırakılmasın. Yöntem seçiminden ziyade önemli olan uygulamanın nasıl yapılacağını öğretmenlere anlatılmasıdır.
- b.4. İstemezdim çünkü buna karar veren insanların alanında yetkin kişiler olduğunu düşünüyorum.

12. Konu ile ilgili başka söylemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

- a. Farklı yaş aralığındaki öğrenciler aynı sınıfta okutulmamalı.
- b. Çocukların 6 ay önceden okula başlaması önemli. Ama daha önemli olan bir şey var, her çocuğun ana okulu eğitimi alarak okula başlaması.
- c. Sınıflarımız 50-60-70 kişi. Sınıflar bu kadar kalabalık olmazsa daha iyi bir eğitim sağlanabileceğini düşünüyorum.
- d. Programda belirtilen kazanımlar teorik olarak yeterli olsa da uygulamada yetersiz kalıyor. Kazanımların daha uygulanabilir hale getirilmesi gerekiyor.
- e. Çocukların okula kayıtlarında alt sınır 68 aya çekilebilir.
- f. İlkokulda zorunlu olan bitişik eğik yazı, üst sınıflarda da uygulanmalı.
- g. Birinci sınıf okutacak öğretmenlere eğitim semineri verilmeli.
- h. Öğretmen ve öğrencilere ders araç gereçleri dışında yardımcı materyallerde verilmeli.
- i. Uygulamada görülen eksikliklerin tamamlanması için anket hazırlanmalı, her okulda bu anket uygulanmalı ve sonuçlarını bakanlığımız mutlaka dikkate almalıdır.
- j. Okullarımızın fiziki koşulları yeni programa uygun hale getirilmeli.
- k. İlkokula başlama yaşı 72 ay olmalı.
- l. Kitap ve materyaller öğretmene seminer döneminde ulaştırılmalı.
- m. Günlük ders saati sayısı 5 saat olmalı ve ders süreleri kısaltılmalı.
- n. Sınıf öğretmenleri (daha sonra değiştirme hakkı verilerek) okuttuğu sınıfta uzmanlaşmalı ve her yıl aynı sınıfı okutmalı.
- o. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilere aynı müfredat uygulanmamalı.

EK-4**GÖRÜŞME KOD İSİMLERİ LİSTESİ**

Cinsiyet	Mesleki Hizmet Süresi	Kod İsimleri
Bayan	0 - 5	Payende
	0 - 5	Behriye
	6 - 10	Neşe
	6 - 10	Canan
	11 - 15	Ceyda
	11 - 15	Fatma
	16 - 20	Kadriye
	16 - 20	Merve
	21 - 25	Eslem
	21 - 25	Emine
	26 ve üzeri	Beyhan
	26 ve üzeri	Sare
Erkek	0 - 5	Alp
	0 - 5	Özmen
	6 - 10	Kamil
	6 - 10	Erdoğan
	11 - 15	Hasan
	11 - 15	Efe
	16 - 20	İsmail
	16 - 20	Ali
	21 - 25	Hakan
	21 - 25	Kağan
	26 ve üzeri	Turan
	26 ve üzeri	Haluk

KAYNAKÇA

Acat, B., Özsoy, U. (2006). “*Ses Temelli Cümle Öğretimiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.*”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, I. Cilt, s. 15-37.

Aktürk, Y. (2009). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi SBE, Konya.

Akyol, H. (2000). *Yazı Öğretimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 146, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Akyol, H. (2001). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2005), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2005). “*İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi.*” Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (s. 93-108). 14-16 Kasım 2005. Ankara, Sim Matbaası.

Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyüz, M. (2000). *Uygulamalı İlkokuma-Yazma Rehberi*, Samsun: Kardeşler Ofset Matbaacılık.

Akyüz, Y. K.(2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altıntaş, Rasim. (1988). “Çözümleme Metodu – Tümdengelim ve Tümevarım Metotlarının Farklılıkları,” *Çağdaş Eğitim*. 132; 44-46.

Altunışık, R., Recai C., Engin Yıldırım, Serkan B. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Altunya, N. (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Hakkı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3754. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Arslan, M. (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması”, *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, Sayı 4, Aralık 2006, s.25-31

Artut, K ve Demir, H. (2003). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Baş, Ö. (2006). “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması.” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Gazi Üniversitesi Gazi

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kók Yayıncılık, Ankara, I. Cilt, s. 215-224.

Başaran, İ. (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Yargıcı Matbaası

Başaran, M., Karatay, H. (2005). *Eğik El Yazısı Öğretimi*, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 21.12.2012, <http://yayim.meb.gov.tr>.

Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi SBE, Adana.

Biber, K. (2007). “İlköğretim Birinci Sınıf Öđretmenlerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri (Balıkesir Örneği).” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, 5-7 Eylül 2007, Tokat.

Bilasa, P. (2012). Türkiye’ de İlköğretimin Tarihsel Gelişimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilir, A. (2005). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakólte Dergisi, Cilt: 38, Sayı:1, 87-100.

Binbaşoğlu, C. (1999). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Cumhuriyet Döneminde Evrimi*. Abece Dergisi, Sayı: 157, Eylül 1999.

Binbaşoğlu, C. (2005). ” İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi,” **Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu**. Kasım; 122-135.

Calp, M. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.

Cemaloğlu, N. (2000). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N. (2001). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cemaloğlu, N ve Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cemaloğlu, N ve Yıldırım, K. (2008). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, E. (2005). “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:5, Sayı:2, s.421-463

Coşkun, E. (2007), “Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi”, KIRKKILIÇ, Ahmet-AKYOL, Hayati (edt), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Cresswell, John, (1994). W. **Research Desing Qualiative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, Sage Publications, California.

“Croll, P. (1986). Systematic Classroom Observation. London: The Farmer Press,” (Türnüklü, 2000, s. 551’deki alıntı).

Çağlar, A. (1999), “75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi”, *75. Yılda Eğitim Dergisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.125-143

Çelenk, S. (1992). Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara.

Çelenk, S. (1999). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2000). Etkinlik Temelli İlkokuma Yazma Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Çelenk, S. (2001). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2003). *Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:24, s.33-39.

Çelenk, S. (2003a). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2004). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2005). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 5.Baskı, Ankara.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, İstanbul: Morpa.

Çevik, S. O. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi EBE, Eskişehir

Damar, M. (1986). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö.(1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, M. (2006). “İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

- Dikmen, S. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- Dursunoglu, H. (2007). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Sesi Hissettirme ve Tanıtmaya Yönelik Yapılabilecek Uygulamalar.” 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Engin, G. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı I Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdoğan, İ.(2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, A. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma*. İstanbul: M.E.B Yayınları.
- Ferah, A. (2005). *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma*. İstanbul.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazmayı Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gelişli, Y. (2005), *Türkiye’de İlköğretimin Gelişimi*, Ankara: Sistem Ofset
- Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk Okuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, sayı 148.
- Gülbaş, Ç. (2008). “Yeni İlköğretim I. Sınıf İlk Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gün, A. (2006). “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretimine İlişkin Algıları ve Görüşleri”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gün, A., Yıldız, V. (2007). “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin

Alguları ve Görüşleri”, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.

Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2002). *Okuma Yazma Becerilerini Geliştirme*, Çoluk Çocuk Dergisi. 18; 12-13.

Güneş, F. (2006). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Yenilikler.Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi. Sayı 57.

Güneş, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**: Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Millî Eğitim. Kış 2008, (177)*. 224–235.

Helvacı, K. (2000), *İlk Okuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Özgün Matbaacılık San. Ve Tic. A. Ş

Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlk eve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hofmeister, A. M. (1992). Handwriting Resource Book Utah University publication, Utah.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). T. C. Resmi Gazete, 28261, 12 Ocak 1961.

Karadağ, R. (2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkiliğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi EBE, Eskişehir.

Karagözoğlu, G. (2005), “Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış”, Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.3-6

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Kavcar, C., F. Oğuzkan ve S. Sever. (2004). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.

Kayalan, M. (2003). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Keleş, S. (2012). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılmış Ders ve Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi SBE, Kırşehir.

Keskinkılıç, K. (2002). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, K. (2005). Türkçe Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Asil Yayıncılık.

Kılıç, Ç. (2005), “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans Programı.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16) : 419-428.

Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Mathers, Nigel, Nick Fox and Amanda Hunn.(1998). **Using Interviews in a Research Project**. Trent Focus Group.

MEB. (1948), İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB. (1964). Tebliğler Dergisi, 27(1297). 90.

MEB. (1968), İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

MEB. (1968a). Yatılı–Pansiyonlu İlkokullar Yönetmeliği.

MEB. (1983). Zorunlu İlköğrenim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların, Okur-Yazar Duruma Getirilmesi veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun. *Md. 1*.

MEB. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. İstanbul: M. E. B Yayınları.

MEB. (1995a). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği. *Milli Eğitim Şuraları*. Milli Eğitim Basım Evi, Ankara.

MEB. (2000). *Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği*. Md. 9.

MEB. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 18.02.2014, <http://www.mevzuat.gov.tr>

MEB.(2003a). *Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2003–2006). *Eğitimde Değişim Yılları*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2005a). İlköğretim Türkçe Programı. Ankara.

MEB. (2005b). *İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005c). Ders Kitaplarının Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi. *Millî Eğitim Dergisi. Kış 2005, (165)*.

MEB. (2007). *Taşınmalı İlköğretim 20007/53 Nolu Genelge*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.

MEB. (2008). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB. (2012). Resmi Gazete, 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayı.

MEB. (2012a). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar, web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 18.02.2014, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf

Memişoğlu, S.P. (2013). *Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşü*.

Nas, R. (2001). **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi**. İkinci Basım. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Ortabağ, Ç. (2006). *Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Öz, M.F. (1998). *Uygulamalı İlk okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, F. (1998). “İlkokuma Yazma Öğretimi,” **Eğitim ve Bilim**. 24 (114); 3-7.

Öz, F. (1999). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.

Özbay, M. (2004), “Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü XII. Eğitim bilimleri Kongresi Bildirileri, Gazi Üniversitesi, Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği: Cilt:4, s. 2801-2813

Özcan, E. (2003). *1948–1968 İlkokul Türkçe Programlarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Yöntemi (Karşılaştırmalı Çalışma)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özden, Y.(2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgün, S. (2010). *Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özveri, Ü. (2000). *Planlı – programlı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gazi Yayın Dağıtım.

Resmi Gazete (2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013). Yayımlandığı Tarih: 01.07.2006. (26215).

Reutzel, D. Ray and Robert B. Cooter, Jr.(1996). **Teaching Children to Read**. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill, c.

“Robson C. (1993). Real World Research. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., ” (Türnüklü, 2000, s. 551’deki alıntı).

Sağırılı, M. (2006). “ Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi.” , Ulusal Sınıf Öğretmenliği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. Kök Yayıncılık, Ankara, 2. Cilt, s. 13-20.

Samancı, Selda. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Sever,S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Strain, B. Lucille. (2003). Language and diversity training: critical emphases needed in education of literacy teachers, *Educational Researcher*. 32 (5), 33-37.

Şahin, A., Akyol H. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı I Cilt. Ankara. Kök Yayıncılık, Cilt:1, s.3-14

Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö., (2006), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümle Yönteminin Karşılaştırılması*, Milli Eğitim Dergisi, (171) : 109.

Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler, *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53. web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 17.11.2012, <http://www.ilkogretim.online.org.tr>.

Tamcan, Ö.(2004). *Okuma Yazma Kurslarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tazebay, A.(2000). *İlköğretim Programı ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekçe, Z. (1999). İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamında Planlama Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara.

Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi (Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisi geliştirmesi yönünden)*. Ankara: Mars Matbaası.

Tok, Ş., Tok, T. N. & M. (2008). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144

Tosunoğlu, M. - Melanlıoğlu, D. (2006), “Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt:1, s. 86-99

Turan, M. (2007). *İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi SBE, Elazığ.

Turan, M. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Ses temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemine İlişkin Görüşleri**. 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.

Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24; 543-559.

Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Yıldırım, A. Ve H. Şimşek. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, K. (2007). “ Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi.” *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz 2007, Sayı 175.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006), *Yeni İlköğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Yılmaz, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, E. (1998). *Taşınmalı İlköğretim Uygulaması (Kırşehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yörüklüoğlu, A. (1985). *Çocuk Ruh Sağlığı Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Dokuzuncu Baskı, Ankara.*

Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyonkarahisar.

http://lire-ecrire.org/Methode-globale_a14.html (24.12.2012).

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm> (22.12.2012).

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> (22.02.2013).

<http://tll.ibu.edu.ba/assets/userfiles/tll/undergraduate/EDU%20433%20T%C3%9CRK%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20S%C4%B0STEM%C4%B0N%C4%B0N%20GENEL%20YAPISI.docx>