

**İLK OKUMA YAZMA PROGRAMININ
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sevda YURDUSEVEN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

Afyonkarahisar

2007

**İLK OKUMA YAZMA PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sevda YURDUSEVEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı (Sınıf Öğretmenliği)

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

Afyonkarahisar

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

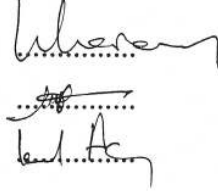
Mayıs 2007

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI**İmza**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. M. Kemal Karaman

Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yalçın

: Yrd. Doç. Dr. İsmail Acun

The image shows three handwritten signatures in black ink. The top signature is the most prominent and appears to be 'M. Kemal Karaman'. Below it are two smaller signatures, one of which is partially obscured by a horizontal line.

İlköğretim anabilim dalı sınıf öğretmenliği bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Sevda Yurduseven'in "İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 24. 05. 2007 tarihinde yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği bölümünde, yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ
Enstitü Müdürü

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLK OKUMA YAZMA PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

SEVDA YURDUSEVEN

İlköğretim Anabilim Dalı (Sınıf Öğretmenliği)

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN

Bu çalışmanın 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.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, korelasyon, t-testi, Tukey testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabılır bulunduğu 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.

MASTER THESIS ABSTRACT

THE EVALUATION OF FIRST LITERACY PROGRAM WITHIN THE FRAME OF
TEACHER VIEWS

SEVDA YURDUSEVEN

Department of Elementary Education

Afyon Kocatepe University – Institute of Social Sciences

May 2007

Advisor: Asist. Prof. Dr. M. Kemal KARAMAN

The purpose of this study is to evaluate the first literacy program in light of the 1st and 2nd year teachers and reveal the problems faced during the implementation.

The scope of the study is the 186 elementary school teachers working in the 38 schools located in the provincial centre of Uşak, in 2006-2007 academic year. Instead of sampling, the whole scope of the study has been reached. The measurement tool used for the research is the “first literacy evaluation questionnaire”, which has been developed by the researcher. The number of employable questionnaires received is 172.

For the data analysis; frequency, percentage, average, standard deviation, correlation, t-test, Tukey test and ANOVA analysis have been used. The research has exposed that teachers, having positive opinions regarding the first literacy program, find the gainings of the program quite reachable. Moreover, according to teachers, the classrooms with a large number of students face some implementation problems, the on-the-job trainings for the execution of the program are not adequate, and the students are experiencing problems concerning italic handwriting.

ÖNSÖZ

İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezimin hazırlanmasındaki katkılarından dolayı danışmanım Yrd. Doç. Dr. M. Kemal Karaman ve ilköğretim müfettişi Tuğrul Uğur'a verilerin istatistiksel analizinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Cemil Yücel ve Arş. Gör. Cüneyt Akar'a, madden ve manen desteklerini benden esirgemeyen ailem ve eşim Erkan Yurduseven'e ve tezimin bitmesini sabırsızlıkla bekleyen "sebebi hayatım" Doğa'ya teşekkür ederim.

Sevda YURDUSEVEN

Uşak, 2007

ÖZGEÇMİŞ

Sevda YURDUSEVEN

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim

Yüksek Lisans: 2006 Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü

Lisans: 1992 Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü

Lise: 1988 Çeşme Ertan Lisesi

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri Ve Yılı: Olur, 20.05.1972 Cinsiyet: Bayan

Yabancı Dil

İngilizce

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	58
Tablo 4. Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıflara Göre Dağılımı	59
Tablo 5. Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okulların Öğretim Durumlarına Göre Dağılımı.....	59
Tablo 6. Öğretmenlerin Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretme Durumuna Göre Dağılımı	59
Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Alanlara Göre Dağılımı	61
Tablo 8. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine Yönelik Görüşleri.....	64
Tablo 9. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri.....	68
Tablo 10. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere Yönelik Görüşleri	69
Tablo 11. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna Yönelik Görüşleri	71
Tablo 12. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	72
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları	77

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programınca Önerilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA ve TUKEY Testi Sonuçları.....	79
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Anket Sorularına ilişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyonla İlgili Bulgular.....	81
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriği, Kazanımları, Değerlendirme Durumu, Uygulanması ve Programca Önerilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	84
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	85

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları.....	85
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA ve TUKEY Testi Sonuçları.....	86
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	92

Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları	94
Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Etkinliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları	96
Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi.....	96
Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumlarına Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları	97
Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anketin Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Birbirleri Arasındaki Korelasyonu İle İlgili Bulgular.....	98

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACAT	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii

BÖLÜM I

I. PROBLEM DURUMU	4
II. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	9
IV. SINIRLILIKLAR	9
V. TANIMLAR	9
VI. KONU İLE İLGİLİ OLARAK YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

I. EĞİTİM PROGRAMLARININ TASARLANMASI, GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	21
A. EĞİTİM PROGRAMI	21
B. PROGRAM GELİŞTİRME	22
1. Teknik Yaklaşımlar	23
2. Teknik Olmayan Yaklaşımlar	25
C. EĞİTİM PROGRAMLARI TASARISI	27
1. Program Tasarımı Yaklaşımları	28
Ç. EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	31
1. Program Değerlendirme	31
2. Program Değerlendirmenin Yararları	32
3. Program Değerlendirme Çeşitleri	33
4. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımlar	33
II. İLK OKUMA YAZMA	37
A. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ	37
1. İlk Okuma Yazmanın Temel Amaçları	39
2. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	41
3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri Tasnifleri	42

B. CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ.....	45
C. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ.....	48
1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	48
2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	50
3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları.....	50
4. Bitişik Eğik Yazı.....	50
5. Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Eleştiriler.....	53

BÖLÜM III YÖNTEM

I. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
II. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	57
III. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI.....	60
IV. VERİLERİN ANALİZİ.....	62

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

I. İLK OKUMA YAZMA PROGRAMININ BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	64
II. “HİZMET YILI” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	76
III. “CİNSİYET” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	82
IV. “MEZUN OLUNAN OKUL” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	83
V. ÖĞRETMENLERİN “OKUTMAKTA OLDUKLARI SINIF” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	87
VI. ÖĞRETMENLERİN “ÇALIŞTIKLARI OKULLARIN ÖĞRETİM DURUMU” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	92
VII. “CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİM ÖĞRETMENİ” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	94

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

I. SONUÇLAR.....	100
II. ÖNERİLER.....	101
A. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	101

B. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	102
KAYNAKÇA.....	103
EKLER.....	108

BÖLÜM I

I. PROBLEM DURUMU

“İnsanlığı yönetecek olanlar, okuma yazma gücüne sahip olanlardır.”

Voltaire

Sosyo-kültürel ve bilimsel teknolojik dinamizm toplumlarda insana yönelik beklentileri, toplumun değişen beklentileri de insanda olması gereken nitelikleri belirlemektedir. Çağımız toplumları hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak okuyan, okumaktan zevk alan, bilgiyi araştıran, üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak bilgiyi keşfeden, yorumlayan ve zihninde inşa ederek bilgiyi kendine mal eden bireylere gereksinim duymaktadır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin saptanmasında da; o ülkenin sahip olduğu okur-yazarlık düzeyi, o ülkede basılan kitap sayısı, bu sayının nüfusa oranı, okumaya ayrılan sürenin uzunluğu dikkate alınmaktadır. Bu da okumanın önemini gözler önüne sermektedir.

Okullardaki öğretim öğrenme sürecinde okuma büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte öğrencilerin başarısı okuduklarını anlama güçlerine bağlıdır. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek öğrencilerin, öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Kısacası okuduğunu anlama gücü eğitim sürecindeki akademik başarıyı belirleyen en önemli etkenlerden biri durumuna gelmektedir. Öz'e göre okuma yazma becerisi bütün öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin yalnız Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarılarını önemli ölçüde etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayan, kelime dağarcığı zengin, Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir. Aslında tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin genel başarısızlığının temelinde, okuma, yazma, anlama, ifade etme yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu ilk okuma ve yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir (Öz, 2005). Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler. Bilim ve teknolojiye hızlı gelişme ve değişimler, üst düzeyde eğitim ve branşlaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk anlam kurarak okumayla

sıkı bir ilişki içindedir. Çağımızdaki hızlı otomasyon ulusal ve uluslar arası alandaki uygarlık yarışları okuma becerisi yetersiz olan bireyleri iş dünyasından elemektedir. Bir ülkede, okuma becerilerinin yeterince geliştirilmesinin işsizliği ortadan kaldırması olası değildir belki ama var olan işleri elde etmede kuvvetli bir yarışa girme fırsatını sağlayacağı neredeyse kesindir (Akyol, 2005). Kişinin hayattaki başarısı bir ölçüde sahip olduğu okuma yazma becerisinin niteliğiyle eş değerlidir (Çelenk, 2005b). Ortaş'ın (2007) çalışmasına göre yapılan bütün araştırmalar erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneğinin arttığını buna bağlı olarak yaratıcı zeka, dinleme, konuşma yeteneğinin geliştiğini belirtmektedir. Yine Ortaş'ın kendisine göre okuma alışkanlığı olmayan kişi, alternatif düşünme, üretme ve farklılık yaratma konusunda yetersiz olmaktadır.

Bu konu ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalara bakıldığında ilginç verilere ulaşıldığı görülmektedir.

Bloom'un (1979) da içinde yer aldığı bir grup araştırmacı tarafından yapılan bir araştırmada 15 ülkeden alınan ortaöğretimdeki öğrenci örneğine, öğrencilerin kendi ana dillerinde, okuduğunu anlama, dil edebiyat, fen bilimleri, matematik olmak üzere dört başarı testi uygulanmış; öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile diğer testlerdeki başarıları arasındaki korelasyon: Okuduğunu anlama ile dil edebiyat arasında hem ortaokul hem de lise düzeyinde .70; okuduğunu anlama ile matematik arasında, ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; okuduğunu anlama ile fen bilimleri arasında, ortaokul düzeyinde .62, lise düzeyinde .56 şeklinde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu tablo Bloom'un "Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı okuduğunu anlama gücünü içermektedir. Daha ilkököl yıllarında kazanılan gücün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir" görüşünü destekler niteliktedir.

Ayrıca "Thorndike tarafından yapılan bir başka araştırmada, eğitimdeki ülkeler arası başarının değerlendirilmesi amacıyla, 15 ülkeden seçilen ulusal öğrenci örneğine fen bilimleri, edebiyat ve okuduğunu anlama testleri uygulanmış.14 yaş grubunda fen bilimleri ile okuduğunu anlama arasında .60, lise son sınıfta .44, okuduğunu anlama ile edebiyat arasında ortaokul düzeyinde .69, lise son sınıfta .55 korelasyon bulunmuştur." Bloom (1979)

Ülkemizde beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyi ile okul başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan bir araştırmada: Beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu, aynı zamanda yazılı anlatımın sadece Türkçe derslerinin değil, diğer derslerin de vazgeçilmez bir unsuru olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Temur, 2004).

Okuma bu kadar önemli iken biz ülke olarak okuyor muyuz? Bu sorunun yanıtı için gene araştırma bulgularına göz atmak gerekiyor. Kendi ülkemize geçmeden ABD'den bir örnek vermek gerekirse; 2000'de NAEP (Nation's Report Card) göstermiştir ki dördüncü sınıf öğrencilerinin %37'si temel seviyenin altında, sadece %32'si uzman seviyesinin üstünde okumaktadır (Mostow, 2002). Ülkemize gelince: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye'deki okuma kültürü ile ilgili raporunda açıklandığına göre. Düzenli olarak kitap okuyanların oranı Japonya'da yüzde 14, Amerika'da yüzde 12, İngiltere ve Fransa'da yüzde 11'ken, bu oran Türkiye'de yüzde 0,01'e, yani on binde bire kadar iniyor. Avrupa Birliği ülkelerinde insanların yüzde 40'ı yılda en az bir kitap okurken, Türkiye'de 40 milyon insan hiç kitap yüzü görmüyor (Karataş, 2004).

UNESCO verilerine göre 1999 yılında, İngiltere'de 110.965, Almanya'da 78.042, ABD'de 68.175, diğer ülkeler yanında Türkiye'de ise 2.920 yeni yayın basılıyor. Girmeye çalıştığımız AB ülkelerinde 7.500 kişiye bir kütüphane düşerken bizde 51 bin kişiye bir kütüphane düşüyor, Japonya'da bir kişi yılda 25 kitap okurken, bizde 6 kişi yılda bir kitap okuyor. 1965 yılından bu yana yükseköğretim görenlerin oranı 14 kat artmış, ancak yüksek öğretim görmüş olanlar 1965 yılındaki mezunlardan daha az kitap okumaktadırlar. "Türkiye, kitap okuma özürü insanlarının yaşadığı ülke " olarak tanımlanmaktadır (Ortaş, 2007). Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman yukarıda yapılmış olan Türkiye tanımının, ne kadar yerinde ve isabetli olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerimizin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konuların uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmesi amacı ile 2001 yılında, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından, Uluslararası Okuma

Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) düzenlenmiş. Bu projeye Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmış. Uygulanan test ve anketler sonucu alınan puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. PIRLS ile ilgili olarak hazırlanmış olan raporda sunulan bulgular, Türk öğrencilerin okuma becerileri yönünden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir (EARGED, 2003).

Demek ki ülkemizde okuma yazma konusunda bir sorun var. Sorunun çözümü konusunda da Dökmen (1994) diyor ki: Eğer sınıf öğretmenleri öğrencilerinin iyi birer okur olmalarını istiyorsa, öncelikli olarak temel okuma becerilerini geliştirmeli, onları rahatlıkla okuyabilir bir seviyeye getirmelidir. Araştırmalar, çocukların okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu göstermektedir; daha iyi okuyanlar okumayı daha fazla sevmektedirler.

Okuma yazmayı seven insanları yetiştirme konusunda, izlenen okuma yazma öğretim yöntemi belirleyici gibi görünüyor. Çünkü iyi okuyan bireyler okumayı seviyor. İyi okuyup okuyamamanın da belirleyicisi, okuma yazma öğretiminde izlenen yöntem oluyor. Bu noktada devreye program geliştiriciler giriyor. Çünkü eğitim programları nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun yanıtında ifadesini buluyor (Yüksel, 2003). Program geliştiriciler cümle çözümleme yönteminin yukarıda sözü edilen olumsuzluklara katkısı olduğunu düşünmüş olmalı ki, ilk okuma yazma yöntemini değiştirme gereksinimi duydular. Ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma yönteminde yurt genelinde uygulanmak üzere: okuma yazma öğretiminin Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütüldüğü, seslerle başlayıp anlamlı heceler, kelimeler ve cümlelere ulaşılması şeklinde aşamaları ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olan; öğrencilerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine katkı sağlayan, yaratıcılığını, anlama düzeylerini geliştiren, dil gelişimine katkıda bulunan Ses Temelli Cümle Yöntemi adında yeni bir yöntemi uygulamaya koydular.

Hazırlanmış olan eğitim programlarının uygulamasında geliştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin, programa inanmaları ve onu uygulamaya değer bulmaları programın amacına ulaşmasında neredeyse belirleyici bir role sahiptir. Bu çalışmada Ses Temelli Cümle Yönteminin eğitimin olmazsa olmaz üç ayağından biri olan öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi yapılmaya çalışılacaktır.

Problem Cümlesi

Uşak İli İlköğretim Okulları 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları 2005 İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlayan Ses Temelli Cümle Yöntemine dayalı İlk Okuma-Yazma Programını, öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirmek ve programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmaktır.

Problemler

1. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma programının genel içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin programca önerilen etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının değerlendirme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının genel içeriğine, programında yer alan kazanımlara, programca önerilen etkinliklere, ilk okuma yazma programının değerlendirme durumuna ve uygulanmasına ilişkin görüşlerinde;
 - a. Hizmet yılları,
 - b. Cinsiyetleri,
 - c. Mezun oldukları okullar,
 - ç. Okutmakta oldukları sınıflar,
 - d. Çalışmakta oldukları okulun öğretim durumu

e. Cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumları açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim programlarının uygulanmasından sorumlu olan kişi öğretmendir. Öğretmen uygulamada karşılaşılan sorunları bire bir yaşayan ve bu sorunların doğurduğu olumsuz sonuçları yerinde gören konumundadır. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yoludur.

Bu çalışma sayesinde ilk okuma yazma öğretiminde 2005-2006 yılında uygulanmaya başlanan Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmen görüşleri çerçevesinde bir değerlendirmesi yapılabilecek ve program yapımcılar için, yeni uygulamaya konulmuş olan ilk okuma yazma yöntemine dair bir dönüt sağlanmış olacaktır. Öğretmen görüşleri ile olası aksaklıklar saptanarak çözüm önerileri üretilmesinde yol gösterici olabilecektir.

IV. SINIRLILIKLAR

Araştırma evreni, 2006-2007 öğretim yılında Uşak ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 92 birinci sınıf, 94 ikinci sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

V. TANIMLAR

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri tutum ve değerlerdir (T. Programı, 2005:22)

Etkinlik: Kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür (H.B. Programı, 2005:14).

VI. KONU İLE İLGİLİ OLARAK YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Çelenk'in (2002) İlk okuma-yazama öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinin tespiti amacıyla yaptığı araştırma sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilk okuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da

öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler.

Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Tok (2001) Öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ilk okuma yazma yöntemlerini: bireşim, çözümleme ve karma yöntem adları altında ele almış. Elde ettiği verilerden hareketle: aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin %90.5'i okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi ile daha başarılı olmuşlardır. Okuma yazma hızı yönünden çözümleme yönteminin daha uygun olduğunu savunanlarını oranı % 92.3'tür. Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, tatil dönüşlerinde okuma yazma yönünden geri bir seviyeye düştüklerini belirtenlerin oranı %42.9'dir. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası karma yöntemle, yarısına yakını bireşim yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ileri sınıflardaki okumalarında harf ve hece düşüklüğünün olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90.5'i, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %90.5'ine göre çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenenler daha hızlı ve doğru yazabilmektedir.

Denenmekte olan ilk okuma yazma programı ve öğretimi ile mevcut öğretim programı ve uygulamalarının a) Felsefesi, b) Amaçları, c) İçeriği, d) Öğrenme-öğretme süreçleri, e) Değerlendirme ve geliştirme süreçleri ve f) Denenmekte olan programın

öğretmen, öğrenci ve müfettişler üzerindeki yansımalarını analiz etme ve değerlendirme amacı ile yapılan İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi adlı çalışmada:

İlk okuma-yazmada kazanımlar, öğrenci ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine, eğitim ihtiyaçlarına ve konu alanının özelliklerine uygundur. Kazanımlar birbiriyle tutarlı, ifadeleri yeterince açık, net ve gerçekleştirilecek niteliktedir. Kazanımlar öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu etkilemiştir. İçerik öğrenciler için anlamlıdır. İçerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine göre düzenlenmiştir. İçerikte yer alan bilgiler önemli, nitelikli, dayanıklı ve geçerlidir. İlk okuma – yazmada kullanılan yöntem etkilidir. Öğretim programı uygulamada ders planlarıyla tutarlıdır. Araç, gereç ve kaynaklar hedefleri gerçekleştirecek durumdadır. Program uygulamada anlaşılabilir. Öğretmenler programın pilot uygulamasını yapmaktan memnundur. Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları, uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler bitişik yazıyı okumada ve yazmada “bazen” zorlanmaktadır (Çiftçi, 2004), sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi amacı ile yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Hazırlık aşamasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar öğrenmeleri olumsuz etkilemiştir. Öğrenciler, kalemi dik tutma alışkanlıklarından dolayı bitişik eğik yazı yazmada zorlanmaktadır, Ses Temelli Cümle Yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamamıştır. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında, en çok yaşanan sorun öğrencilerin bazı sesleri birbiri ile karıştırmaları (p-b, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t) olmuştur. Harfi okuma ve yazma aşamasında, en büyük sorunun, öğrencilerin harfi okurken birbirleriyle karıştırmaları (p-b, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t) olmuştur. Hece oluşturma aşamasında, heceleri okurken sesleri birleştirmede, kapalı heceden sonra açık hece elde etmede güçlük yaşanması, en önemli sorun olmuştur. Kelime oluşturma aşamasında: Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri oluştururken yanlış heceleme yapmak, kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmek, kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmak, söylenen kelimeyi doğru yazamamak sorunları görülmüştür. Cümle ve metin oluşturma aşamasında, heceleyerek okuma (en

yoğun yaşanan sorun), cümleyi yazarken harflerini eksik yazma, metnin içeriğini anlamama, okuduklarını anlamama, metne başlık bulamama sorunları ile karşılaşmıştır. Okur yazarlığa ulaşma aşamasında: noktalama işaretlerini yanlış kullanma, okuduklarını anlamama, çok yavaş okuma, çok yavaş yazma sorunları ile karşılaşmıştır. Eğik ve bitişik yazma çalışmalarında önemli sorunları olmamıştır (Acat, Özsoy, 2006).

İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uygulanışını ve başarısını uygulamaya katılan ve birinci sınıflarda bu yöntemle ilk okuma-yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenlerce, ilk okuma-yazma öğretiminde önceki dönemde programda yer alıp uygulanan “cümle yöntemi”yle aynı yönlerden karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelerini sağlamak amacı ile yapılmış olan çalışmadan:

Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin olarak programda yer alan açıklamaları öğretmenlerin %37,5’inin yeterli, %52,5’inin kısmen yeterli bulduğu, %45’inin uygulama içerisinde karşılaştıkları soru, sorunları programdaki açıklamalardan yararlanarak çözdükleri, %32,5’inin yönteme ilişkin olarak programda yeterli örnekler bulduğu, öğretmenlerin % 42,5’i öğretim süreci içinde ihtiyaç duydukları araç gereçleri yeterli bulmazken, yeterli bulanların oranının % 12,5 olduğu,

Öğretmenlerin %77,5’inin eğitim-öğretim sırasında, ihtiyaç duydukları araç-gereçleri kendi imkânlarıyla oluşturduğu veya temin ettiği, %67,5’ine göre öğrenci başarısızlıklarının seslerden hece, hecelerden kelime ve kelimelerden cümle oluşturma aşamalarında yaşandığı, öğretmenlerin %35,0’ine göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin en çok seslerden hece oluşturma, %30’una göre yazma ve %30’una göre ifade etme ilgili kazanımlarda zorlandıkları,

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminin, öğretmenlerin %67,5’ine göre etkinlikler açısından ve %45’ine göre uygulama açısından zaman alıcı, ancak %42,5’ine göre daha kolay olduğu,

Cümle yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin ile ilk okuma-yazma öğretimini etkinlikler yönünden karşılaştıran öğretmenlerin %32,5’ine göre hazırlık dönemindeki, %22,5’ine göre cümle öğrenimi ve tanımadaki, %42,5’ine göre metin oluşturma ve oluşturulan metinleri okuma yazmadaki, %50’sine göre kelime oluşturma ve kelime tanımadaki, %42,5’ine göre hece oluşturma ve tanımadaki, %52,5’inin sesleri tanıma ve okuma-yazmadaki ve %5’ine göre sesteki hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle

oluşturmadaki öğrenci başarısının Ses Temelli Cümle Yöntemi ile öğretimde daha iyi olduğu,

Uygulama ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,5'ine göre ilk okuma-yazma öğretimine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile, cümle yöntemine nazaran dersler öncesi daha çok çalıştıkları ve hazırlandıkları, %67,5'ine göre bu yöntem ile öğretmenin ders içinde daha aktif duruma geldikleri, %15,0'ine göre öğrenci kazanımlarını ölçme ve değerlendirmenin daha iyi olduğu (Sağırlı, 2005), sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenler tarafından tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığının, hangi konularda eksiklikler olduğunun ortaya çıkarmak, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bu sorunları giderme konusunda yöntemin uygulanabilirliğine dönük öğretmen görüş ve önerilerini tespit etme amacı ile yapılan çalışmaya göre:

Öğretmenlerin çoğu ilk okuma-yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu bulmuştur. 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 zorlanmaktadır. 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 oluşturulmakta, bu durumun okuma ve yazmanın anlamlı ve işlek olmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamamakta, ancak 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. Velilerle, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için, sorunlar yaşanmaktadır (Engin,2006).

Birinci sınıf öğrencileri üzerinde ve yazı defterlerinin toplanarak değerlendirilmesi şeklinde, ilk okuma-yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları, yazım yanlışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada:

Öğrencilerin %14,8'inin kelimeler ve %35,2'sinin kelime içinde harfler arasında uygun boşluk vermede, %66,4'ünün, normalde dik kabul edilen çizgileri uygun bir eğimle çizmede, %35,2'sinin, normalde dik ve yatay kabul edilen harf çizgilerini birbirine paralel çizmede, %35,0'inin, yazıyı uygun bir koyulukta yazmada, %34,4'ünün, harfleri defter çizgilerine uygun bir şekilde yerleştirmede, %48,4'ünün, harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazma konusunda sıklıkla hata yaptığı, 128 öğrenciden 24 tanesinin ise bu değerlendirme kriterlerinin tamamında başarılı olduğu (Başaran, 2006) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deneysel araştırma modelinde, ilk okuma ve yazma becerilerini çözümlene veya bireşim yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama erişileri açısından karşılaştırmak amacı ile yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar:

Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinin ortalama (52,5) günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin ortalama (76,6) günde okuma yazma öğrendikleri, iki grubun okuma-yazma becerilerini kazanma süreleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu, deney grubu öğrencilerinin dakikada ortalama (71,1) kelime, kontrol grubundaki öğrencilerin dakikada ortalama (59,1) kelime okudukları, okuma hızları açısından deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğu, okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları açısından, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı ve toplamda kontrol grubu öğrencilerinin daha fazla (44'e 94) hata yaptığı, okuduklarını anlama erişisi bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı, yazma becerisi açısından, kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencilerinin iki katından daha fazla (143'e 313) yazım yanlışı yaptığı (Şahin, Akyol, 2005) doğrultusundadır.

Pilot okullarda görev yapan ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile 2004-2005 öğretim yılında okuma öğrenen öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşlerini derlemek ve pilot okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerle pilot olmayan okullarda çözümlene yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amacı ile yapılmış olan çalışmada ulaşılan sonuçlar:

Öğretmenlerin okuma-yazma, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme, becerisi açısından Ses Temelli Cümle Yöntemini büyük çoğunlukla daha olumlu buldukları, sadece okuma hızı açısından çözümlene yönteminin daha olumlu olduğu, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin çözümlene yöntemiyle öğrenenlere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıkları, ekleme hatasını daha fazla yapmalarına rağmen diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmediği, çözümlene yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler arasında çok yavaş olarak sınıflanan öğrenci sayısının anlamlı derecede fazla olduğu, çok yaygın olmasa da Ses Temelli Cümle Yönteminde cümleyi bütün olarak algılamada, okuma hızında sorunlar yaşandığı, bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonuna sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü (Şahin vd. 2005) şeklinde özetlenebilir.

Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi adlı çalışmada, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazının 2003-2004 öğretim yılında 120 pilot okulda denenmiş olduğu, bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin: Grup halinde ve kısa sürede okuma yazmaya geçtikleri, düzgün bitişik eğik yazı yazdıkları dikkat düzeylerinin arttığı, anlama düzeylerinin arttığı, öğrenme sürecinde aktif olduklarının gözlenmiş olduğu (Güneş, 2005) dile getirilmiştir.

İlk okuma yazma konusuyla ilgili güçlüklerle ilişkin, öğretmenlerin algı ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada:

Birinci Sınıf Türkçe Programı'nda ilk okuma yazma öğretilimiyle ilgili hedef ve davranışların belirgin ve sınırlı olmadığı, davranışların kazanılıp kazanılmadığının anlaşılmasına yönelik ölçme durumlarıyla değerlendirme bölümlerinin bulunmadığı, bu nedenle programın yetersiz kaldığı, öğrenmeyi somutlaştıran video, teyp gibi işitsel ve görsel işitsel araçlardan yararlanılamadığı, çözümlene yöntemi aşamalarının gerektiğinden hızlı bir biçimde geçilmesinin, süratli, doğru ve anlamlı okumada gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmamasına yol açtığı, öğretmenlerin dershaneleri eğitim öğretim koşullarına uygun bulmadıkları, ilk okuma çalışmalarının değerlendirilmesinde sadece gözlemden yararlanıldığı, kazandırılması gereken davranışları yoklayan ölçütler geliştirilmediği, yöneticilerin, eğitim hizmetinin niteliğini artırıcı çalışmalara tam olarak yardımcı olmadıkları, öğretmenlerin hizmet öncesinde

eğitim ğretim sürecine hazırlık eğitimini tam olarak almadıkları, (Olum,1992), sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma öğretiminin uygulamasında yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması amacı ile yapılan bir diğer araştırmanın sonuçları şoyledir.

Öğretmenler eğitim ğretim ortamına bedenlen ve ruhen hazır gelmemektedir (ailevi, kişisel, idari, öğrencilerle ilgili problemler vb. dolay). Eğitim hedefleri ve yöntemlerin belirsizliği nedeniyle, eğitim ortamı hazırlamakta güçlük çeken öğretmenler, eğitim faaliyetleri sonunda amaca ulaşıp ulaşamadıklarını da ölçmekte zorlanmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ve sınıf ğretmenliği bölümü dışındaki bölümlerden mezun olan öğretmenlerde metotla ilgili endişeler ve bilgi noksanlıkları vardır. Farklı branşlardaki fakülte mezunları herhangi bir kurstan geçirilmeden sınıf ğretmeni olarak atanmaktadır. İlk okuma yazma ğretimi ile ilgili gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilememektedir. Ders kitaplarının kağıdının türü, baskı kalitesi, harflerin punto büyüklüğü vb. yanı sıra içeriği ile ilgili problemler vardır. Yardımcı ders araç gereçleri kullanılmakta, ancak bunların kullanımı verimli değildir. Kitaplardaki metinler ile resimler arasında uyumsuzluk vardır. Öğretim yılı başında okula gelen öğrencilerin ilk okumaya hazırlık yönünden, aralarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İlk okuma yazma ğretimi sırasında pek çok ğretmen teftiş korkusuyla programı uygulayamamaktadır. Okul ve sınıfların fiziki koşulları yetersizdir. Veli eğitim ortamına yeteri kadar girmemektedir (Kılıç, 1996).

Okuma yazma ğretiminde kullanılan yöntemlerin çocuğun okuduğunu anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak yanıt verebilme, söyleneni yazma, yaratıcılık, yorumlama ve kendini ifade edebilme becerilerini cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve kullanılan yöntemler açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okuduğunu anlama, anlatma, yorumlama, söyleneni yazma, sorulara sözlü ve yazılı olarak yanıt verebilme, kendini ifade edebilme becerileri ve yaratıcılık açısından, çözümlenme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, karma yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla başarıları daha st düzeydedir. Karma ve çözümlenme yöntemleri arasında cinsiyet açısından önemli bir fark elde edilmemiştir.. Karma yöntem uygulayan kıdemli öğretmenler, aynı yöntemi uygulayan genç öğretmenlere

göre daha başarılıdır. Ancak çözümlene yöntemini uygulayan genç ve kıdemli öğretmenler arasında, anlamlı bir fark görülmemiştir. Her iki okuma yazma öğretimi yönteminde de sosyo ekonomik durumu iyi olan öğrenciler, sosyo ekonomik durumu orta ve zayıf olan öğrencilere oranla okuma yazma öğreniminde bağımsız değişkenler açısından daha başarılı olmuşlardır (Uçar, 2001).

Birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilk okuma yazma yönteminde kullandıkları yöntemleri ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir araştırmada ulaşılmış olan sonuçlar:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91'i okuma yazma öğretiminde cümle yöntemini, %9'u ise karma yöntemi tercih etmektedir. Cümle yöntemini kullananların %67'si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmayan tek ve en doğru yöntem olduğunu, % 33'ü bu yöntemin sakıncalarının da olduğunu düşünmektedir. Cümle yönteminin: tek başına yeterli bir yöntem olmamak, uzun süre alıyor olması, öğrencilerin yöntemin mantığını anlayamaması, fişlerin ezberlenmesinde güçlük çekilmesi, ailelere okuma yazma sürecinin uzamasından dolayı tedirginlik yaşatması, çok fazla zaman kaybına yol açması gibi sakıncaları vardır (Şenel, 2004), biçiminde özetlenebilir.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ile bu özelliklere uygun okuma yazma yöntemini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada varılan sonuçlar:

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 bulundurulması gereklidir. 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 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 yol açar. Parçadan bütüne giden yöntemler okumayı öğrenme süresini kısaltabilir, ancak bu yöntemler okumanın hızını da anlamını da düşürür. Bu yöntemlerle öğrenilen okuma anlamlı bir

okuma olmayıp sadece bir seslendirmedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi, soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygundur (Bilir, 2005) biçiminde özetlenebilir.

Bitişik eğik yazı öğretiminin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre analiz edilerek yazı öğretiminin uygulanmasının faydalı, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koymak amacı ile yapılan çalışmada:

Öğretmenlerin, bitişik eğik yazının öğrenciler için zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve öğrencilere ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağı, değişik stillerdeki harfleri okumanın, bir çeşitlilik getireceği yönünde olumlu görüşlere sahip olduğu, bunun yanı sıra bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun olduğu, bitişik eğik yazı öğretiminin kolay olduğu, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, hızlı yazma ve okumayı sağladığı, öğrencilerin yazarken eğlendiği noktalarında ise kararsız kaldıkları, ayrıca veli desteği, yazı öğretimi ile ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi noktalarda aksaklıklar bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kazu, Ersözlü, 2006).

İlköğretim birinci sınıf okutan öğretmenler ile üniversite üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacı ile yapılan çalışmada:

Öğretmen adaylarının bu yöntemin uygulanması sırasında çıkabilecek sorunları, yöntem ve uygulayıcı kaynaklı sorunlar olmak üzere iki kategoride sıraladıkları, yöntemle ilgili olarak sesi hissettirme, okuma ve yazma, açık hecelere ulaşmada sorunlar çıkabileceği, dolayısıyla bu aşamalara yeterli sürenin ayrılması gerektiği, yazmada ise, harflerin doğru yazılmasına ve birleştirilmesine dikkat edilmesi gerektiğinin vurgulandığı, bu konularda öğretmen adayları ile öğretmen görüşleri arasında tutarlılık olduğu, öğretmen adaylarının uygulayıcı kaynaklı olarak, zaman kaygısı dolayısıyla yöntemin tam olarak uygulanmadığı, materyal seçimine de dikkat edilmesi gerektiği yönünde görüşler belirttiği, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemini okuma yazma öğretiminde etkili buldukları sonuçlarına değinilmiştir (Karabay vd, 2006).

Okuduğunu anlama ve anladığını yazıyla anlatma bakımından, okuma yazma öğretiminde cümle çözümlene ve ses temelli cümle yaklaşımlarının etkililiğinin karşılaştırılması amacı ile yapılan çalışmada:

Okuduğunu anlama ve görüp izlediğini yazıyla anlatma değişkenleri bakımından cümle çözümlene yaklaşımının lehine anlamlı farklar bulunduğu değinilmiştir (Çebi, 2005).

İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi konu alan bir araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

İlköğretimde ilk okuma yazma öğretiminin önemine ilişkin olarak, öğretmenler ilk okuma yazma öğretimini eğitim ve öğretim etkinliklerinin temeli, öğrencilerin daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantılarındaki başarılarının belirleyicisi olarak tanımlamışlar. Ayrıca, görüşme yapılan öğretmenler, ilk okuma yazmanın, çocuğu yaşama hazırlayan en önemli etken olduğunu; ilköğretimin çocuğa daha sağlıklı, daha anlamlı ve daha hızlı okuma yazma becerisi kazandırdığını; kendine güvenen, eleştiren bir birey yetiştirme açısından ilk okuma yazmanın önemli olduğunu; ilk okuma yazmanın, çocuğun dünyaya ve çevreye bakış açısını değiştirdiğini; toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temeli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkili olduğu, çözümlene yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğunu,

Bireşim yönteminin, parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatma, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili olmadığını, .

Öğretmenlerin yarısından fazlası ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin öğrencilerin okuma yazma öğrenme hızı bakımından daha etkili olduğu, çözümlene yönteminin okuma yazmaya geç başlamaya neden olduğunu, ancak nitelikli ve hızlı okuma becerisi kazandırma ve bütünü kavrayarak göz sıçramasının daha hızlı gerçekleşmesini sağlama bakımından daha etkili olduğunu, buna karşın bireşim

yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğunu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığını,

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene yönteminin daha etkili olduğunu, çözümlene yönteminin, bütünü algılama, somut düşünme sağlama, göz sıçramaları, seçilen cümlelerin çocukların günlük yaşantılarına uygunluğu bakımından daha etkili olduğunu,

Öğretmenlerin tümüne yakını, ilk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında sorun yaşadığını, bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları şeklinde sorunlar olduğunu.

Çözümlene yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmamasının, 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 kaynaklandığını, ayrıca, öğretmenler, meslek öncesinde okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, yine, özellikle mesleğin ilk yıllarında sorunlar yaşadıkları ve hizmet içi eğitim ve rehberliğe gereksinim duyduklarını,

Öğretmenlerin tümüne yakını; ilk okuma yazma öğretiminde kendilerine yöntem seçme özgürlüğü tanınması durumunda çözümlene yöntemini seçeceklerini, bu yöntemi tercih etme nedeninin de yukarıda sayılmış olan üstünlükler olduğunu, ayrıca ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yazı öğretiminde el yazısını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Karadağ, Gültekin, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

I. EĞİTİM PROGRAMLARININ TASARLANMASI, GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

A. EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programı terimi yerine kimi eğitimciler “izlence” ya da “yetişek” terimini kullanmayı uygun bulmuşlardır.

Caswel ve Campbell eğitim programını, yaşantı olarak tanımlamıştır ama bu yaşantı öğretmen kılavuzluğunda kazandırılmış olan bir yaşantıdır. Taba, Tyler, Saylor, Aleksandre ve Lewis ise bir plan olarak ele almıştır eğitim programını. Bu planın hazırlanma gerekçesi ise eğitilecek bireylere, belirlenmiş olan hedef ve davranışların edinilmesi için, öğrenme yaşantılarını kazandırma olarak ortaya koyulmuştur. Varış (1994) bir eğitim kurumunun, düzenlediği faaliyetler olarak tanımlamıştır. Faaliyetlerin neler olacağı konusunda ise belirleyici olanın kurumun ve milli eğitimin amaçları olduğunu dile getirmiştir. Kurumca belirlenmiş olan amaçlara ulaşmaya yönelik faaliyetler silsilesi de denebilir. Ronald C. Doll ise eğitim programı okul sorumluluğunda ve kontrolünde belirlenmiş bir içerik ve süreç doğrultusunda yürütülen, öğrencilerin değerlerini, tutumlarını, tavırlarını, değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan tüm yaşantıları düzenidir, diye belirtmiştir. Demirel, öğrenene yönelik olarak okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan organize edilmiş öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır (Demirel, 2006). Ertürk (1993) ise öğretmen ve öğrencinin süreçteki farklı rollerinden yola çıkarak, eğitim programı tanımı için düzenli, organize edilmiş eğitim durumlarıdır dedikten sonra eğitim programını öğretmenler ve öğrenciler için olmak üzere ayrı ayrı değerlendirerek; öğretmenler için, düzenlenmiş eğitim durumları, öğrenciler içinse yine düzenlenmiş eğitim yaşantıları şeklinde bir tanım getirmiştir

Tanımlara bakıldığında eğitim programını açıklamak için bütün düşünürlerin ortak bazı terimler üzerinde odaklandığı, farkın sadece ifade şeklinde ortaya çıktığı

görülmektedir. Tanımlarda yaşantı, belirlenmiş amaçlar, öğrenen terimlerinin ortak olarak kullanıldığı söylenebilir.

Eğitim programının resmi ve resmi olmayan olmak üzere iki ayrı boyutunun varlığı söz konusudur.

Resmi olmayan (örtük) program: Bu program, öğrenme yaşantıları sürecinde öğrencilerin kazanması istenen, arzu edilen, beklenen fakat resmi, yazılı olarak ortaya konulmamış bilgiler, tutumlar, davranışlar ve düşünceler olarak tanımlanmıştır. Bu örtük program toplumların değerlerinin nesilden nesile aktarımı suretiyle toplumsal devamlılığı sağlayıcı olması özelliği ile de önem taşımaktadır. Örtük program okul tarafından öğrencilere dolaylı olarak kazandırılmaktadır. Bu kazandırmayı da toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izlemeleri ve diğer bütün kültürel aktiviteler aracılığı ile yapmaktadır (Doğanay, Karip, 2006).

Resmi (formel) program: Öğretmenin öğrenme ortamı içerisinde öğrenciye sunduğu tüm öğrenme yaşantılarını veya öğretilen konuları kapsamaktadır. Eğitimin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan yazılı dokümandır. Bu programa öğretim programı da denilmektedir.

Öğretim programı: Demirel tarafından önceden planlanmış olan, bireye okul içinde ya da okul dışında kazandırılması hedeflenmiş olan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir, şeklinde tanımlanmıştır (2006).

Ders programı: Bir ders süresine uygun olarak planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı yazılı doküman, plan (Demirel, 2006). Varış'ın (1994) tanımlamasına göre ise "Öğretim programı içinde yer alan" bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır."

B. PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitimde program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programının tasarlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Program geliştirmede tek

bir yaklaşım söz konusu değildir. Birçok farklı yaklaşım vardır. Bu yaklaşımların farklılığın kaynağı ise çeşitlidir. Program geliştiricilerin felsefi görüşleri, program geliştirme faaliyetinin gerçekleştiği dönemde öne çıkan paradigmlar, benimsenmiş olan psikolojik akımlar olsun farklı program geliştirme yaklaşımlarının nedenleri arasındadır.

Eğer eğitim faaliyetlerinde başarılı olunmak isteniyorsa öncelikli olarak iyi bir planlama yapmak gerekir. Program geliştirmeden bahsedilebilmesi için onu oluşturan öğelerin planlanması gerekir. Bu öğeler ki sistemi oluşturan organize olmuş örgütlü birimlerdir. Program geliştirme olabilmesi için amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları, yöntemler, kaynaklar ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı planlara gereksinim vardır. Program geliştirmeye başlamadan önce odak merkezinin belirlenmesi gerekir. Konu alanı mı, öğrenci mi yoksa toplum mu merkezde yer alacak önce bu belirlenmelidir. Zaten program geliştirmedeki farklı yaklaşımların da çıkış noktasını bu oluşturmaktadır. İşte program geliştirmeye yönelik bu farklı yaklaşımları iki temel grupta toplamak mümkündür. N. Fidan bu yaklaşımları ürüne ve sürece ağırlık veren modeller olarak ele almıştır. C.A. Ornstein ve P.F. Hunkins ise bu yaklaşımı teknik-bilimsel, teknik-bilimsel olmayan olmak üzere iki grupta toplamıştır (Doğanay, Karip, 2006).

1. Teknik Yaklaşımlar

a) Davranışçı yaklaşım

Temeli verimlilik ve yeterlilik üzerine kurulmuş olan bu yaklaşım teknik ve bilimsel ilkeleri dikkate alarak amaçları, konuları, öğrenme yaşantılarını değerlendirme sonucu ortaya çıkan sonuçları ayrıntılı bir biçimde ortaya koyan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre iş dünyasının gereksinim duyduğu insan gücü yetiştirmede, istenen, aranan nitelikler ortaya konularak eğitim faaliyetlerinin sonuçlarının değerlendirilmesi bu gereksinimler ışığında belirlenmiş olan kriterlere göre olur (Doğanay, Karip, 2006).

b) Yönetimsel yaklaşım

Bu yaklaşım organizasyon ve yönetim teorilerinin okul sistemine uygulanmasını temel almıştır. Bu doğrultuda program geliştirmeyi de organizasyon teorisine göre oluşturmaktadır. Bu yaklaşım eğitimi de sosyal bir sistem olarak görmektedir. Yönetimsel yaklaşım sıkı bir denetim taraftarıdır. Özellikle programın düzenlenmesi ve uygulanması sürecinde sıkı bir şekilde yönetim ve kontrolün gerekliliğini

vurgulamaktadır. Program geliştirme süreci yenilik ve değişime açık olmalıdır. Program geliştirme sürecini kolaylaştırmakla görevli olarak da, idareciler, uzmanlar müfettişler ve yöneticiler gösterilmiştir (Doğanay, Karip, 2006).

c) Sistem yaklaşımı

Bu yaklaşım, okulu bir sistem olarak ele alır. Okul sisteminin alt birimleri olarak personel, araç gereç, çalışma takvimleri, planlama, programlama, bütçe yapısı ve fonksiyonları ve kapasiteleri gösterir. Her bir birimin birbiri ve bütün ile bir ilişkiler ağı oluşturduğunu söyleyip bu ilişkilerin analizini yapar. Bu yaklaşımın geliştiricisi olan G. Bauchamp bu teorinin beş alt birime ayrıldığını belirtip, bu alt teorileri de yönetim, rehberlik, program, öğretim ve değerlendirme teorileri olarak adlandırmıştır (Doğanay, Karip, 2006).

d) Akademik yaklaşım

Bu yaklaşım, programın kuramsal yönleri üzerinde durmuş, program geliştirmede akademisyenlere ve teorisyenlere önem vermiştir ama uygulamaya gereken ve yeterli önemi vermemiştir (Doğanay, Karip, 2006).

Ürüne ağırlık veren yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitim programlarını belirlenmiş ortak bir amaca ulaşmak için gerekli olan birimlerin sistem oluşturacak biçimde organize olması, düzenlenmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımdan anlaşılan birimler arasında organik yani karşılıklı bağımlılığa dayalı, işlevsel bir bağ olduğu bir birimdeki değişikliğin diğerini de organik olarak etkileyeceğidir. Sözü edilen etki tepki ilişkisi sonucu da değiştirip dönüştürebilecektir. Bu yaklaşım doğrultusunda program geliştirme, objektif, evrensel ve mantıklı olmalıdır. Bu görüşü savunanların temel sayıltıları ise, eğitim amaçlarının önceden belirlenip açıklıkla ortaya konabileceğidir. Amaçlar belirlenirken amacın ilgili olduğu konu alanı, içinde yaşanılan toplum ve eğitim öğretim yaşantılarının uygulanacağı hedef kitle yani öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu dikkate alınması gereken unsurlar ile ilgili veriler araştırmalar ile toplanmalı ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmelidir. Amaçların ardından öğrenme yaşantısında ele alınacak olan içerik, bu içeriğin veriliş yöntemi, bu içeriği vermek için oluşturulacak olan öğrenme ortamı, belirlenmelidir. Değerlendirme faaliyetleri de öğrenme yaşantılarının belirlenen amaca ulaşılmasını sağlayıp sağlayamadığını tespit amacı ile yapılır. Eğer belirlenmiş olan

hedeflere ulaşılmamışsa hedefler, içerik ve yöntemler tekrar gözden geçirilir. Bu yaklaşımda önemli olan öğrencilerin öğrenmelerini maksimum seviyeye çıkarmaktır. Sistematik bir program geliştirme çalışması, eğitim programının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Böyle bir program geliştirme çalışması sistematik bir program değerlendirme için de gereklidir. Eğitim programı geliştirme aşamaları, değerlendirme sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda sürekli değiştirilir (Erden, 1998).

Taba'ya göre eğitim programının öğeleri: hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin yani konu alanının belirlenmesi ve örgütlenmesi, öğrenme öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirilmesidir (Demirel, 2006).

Program geliştiriciler, program geliştirme sürecinde: (1) Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalı? (2) Bu davranışların gelişmesi için öğrenciler, hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar? (3) Bu durumlar nasıl örgütlenirse istedik öğrenci davranışını geliştirmesi bakımından en verimli olur? (4) İstedik davranışların isabetlilik durumlarında etkililik derecesi nedir? (5) Dördüncü sorunun yanıtları doğrultusunda mevcut yetişekte ne gibi değişiklikler gereklidir? sorularına yanıt arar (Ertürk, 1993).

2. Teknik Olmayan Yaklaşımlar

a) Hümanistik yaklaşım

Bilimsel program geliştirmeciler çok fazla teknokratik ve katı davranmaları öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminin dikkate alınmamasını doğurmuştur. Bu nedenle öğretilen konu alanlarının toplumsal, ekinsel, insani ve estetik boyutları üzerinde durulmamıştır. Sonuç olarak da öğrenenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri önemsenmemiştir (Doğanay, Karip, 2006).

1940-1950'li yıllardaki çocuk psikolojisindeki gelişmeler, çocuklar odaklı, onların gereksinimlerini, ilgilerini kişisel doyumlarını dikkate alan pek çok programın ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Özellikle ilköğretim birinci kademe bu gelişmelerden etkilenmiştir. Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin konu öğretiminde kullanılmasını, öne çıkmasını sağlamıştır bu gelişmeler. Öğretmenin görevi öğrenciler için sadece öğrenmelerde rehberlik durumuna gelmiştir. Öğrenciler öğrenme ortamlarının düzenlenip planlanmasında da aktif kılınmışlardır (Doğanay, Karip, 2006).

b) Yeniden kavramcılar

Bu yaklaşım taraftarlarının program geliştirme ve düzenleme için teknik bilgi veren herhangi bir modelleri yoktur. Sadece bir durum tespiti yaptıklarını söylemek çok yanlış olmasa gerek. Toplumsal problemlere dikkat çekerek bu problemlerin kaynağı olarak eğitim sistemini göstermişlerdir. Bu yaklaşıma göre eğer öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmazsa ki bunları kazandırmak okulun öncelikli görevidir, toplumsal ve bireysel problemler ortaya çıkar. Dolayısıyla toplumda istenilen sosyo- ekonomik ve teknolojik gelişme gecikir ve toplumsal kalkınma gerçekleşemez (Doğanay, Karip, 2006).

c) Post pozitivist modeller

Post pozitivist model belirsizlik temeline dayanmaktadır. Post modern düşünce sisteminde programın dinamik yapısı ve çok yönlülüğünden bahsedilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenme-öğretme sürecine katılan bireylerin isteklilikleri ve durumları katıldıkları sistemle olan etkileşimlerini etkilemektedir. Önceden tahmin edilemeyecek durumlar eğitim sürecinde öngörülmemiş yönelimlere neden olabilir. Programcılar bu olası belirsizlikleri göz önünde bulundurmalıdır. Çünkü eğitimin öğeleri olan öğretmenler, öğrenciler, aileler statik değildir. Program geliştirme süreci de statik bilgiler bütünü olamayacaktır (Doğanay, Karip, 2006).

Teknik olmayan yaklaşımda ise üründen çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu yaklaşım subjektif, kişisel, estetik ve işlevseldir. Bu yaklaşıma göre program geliştirme sürecine öğrenciler de aktif olarak katılmalıdır. Bu görüşe göre, eğitimin tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü süreç amaca, amaç öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Yani amaç ve süreç eğitimin yapıldığı duruma, koşullara göre uygulama sırasında sürekli değişebilir. Yani program geliştirme dinamik bir yapıya sahiptir. Bu özellikten dolayı bu görüşü savunanlar esnek, problem ve öğrenci faaliyetinin merkezde olduğu programları önermektedir. Böyle bir yaklaşımda uzman görüşünden çok öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları, programa ilişkin alınacak kararlara esas teşkil eder (Erden, 1998)

Bir eğitim programı: çalışma programı, yaşantı programı, hizmet programı ve örtük program olmak üzere dört öğeden oluşur. Demirel'e göre eğitim programı hedef,

içerik, öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme öğelerinden oluşur. Program geliştirme de bu dört öğe arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Böylelikle bu öğelerin birinde meydana gelen değişim diğer öğeleri de etkileyecektir. Eğitim programı bir sistem olarak ele alındığında bu sistemi oluşturan herhangi bir öğede meydana gelen değişimin diğerlerini de etkilemesi program geliştirme tanımındaki dinamizmi doğrulamaktadır (Demirel, 2006)

C. EĞİTİM PROGRAMLARI TASARISI

Eğitim programı tasarısından önce eğitim programını oluşturan öğelere değinmek gerekir. Eğitim programını oluşturan öğeler konusunda hemen hemen ortak görüşler olduğu söylenebilir. Bazıları biraz daha ayrıntıya girmiş bazıları ise daha ana hatları ile ortaya koymuştur bu öğeleri. Eğitim Programı Tasarısı (Curriculum Design), eğitim programının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür. Bu süreçte eğitim programının öğeleri (hedefler, yöntemler, kaynaklar, eğitim durumları ve değerlendirme), eğitim düzenlenmekte ve program oluşturulmaktadır (Erden, 1998). Demirel’de ise daha ana hatları ile bir öğe dökümü kendini göstermektedir. Demirel (2006)’e göre program tasarısı bir programı oluşturacak, meydana getirecek olan öğelerin ortaya çıkarılması sürecidir. Programın temel öğeleri hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Bu öğelere verilen farklı ağırlıklar program tasarımları farkını yaratmaktadır. Demirel’in yaptığı öğelerin farklı ağırlığı kaynaklı açıklamanın yanı sıra Gürkan’da bu farklı ağırlıkların da çıkış noktalarına yönelik bir gerekçe kendini göstermektedir. Program tasarımları programın hazırlandığı kurum ya da kuruluşun eğitim felsefesi, eğitim gereksinimleri, eğitime verdiği önem ve öncelikler, eğitime ayrılan kaynaklar gibi etkenlerle, tasarımı hazırlayan ekibin nitelik ve niceliği gibi etkenler doğrultusunda birbirinden farklılık göstermektedir (Gürkan, 2004).

Program tasarımı çalışmaları dört sorunun yanıtını arar: (1) Ne yapılmalı? (2) Konu alanı neleri içermeli? (3) Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikler kullanılmalı? (4) Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknik ve araçları kullanılmalı?

Şimdi de kısaca eğitim programının öğelerine değinilecektir.

a) Hedefler: Eğitim bireyde istendik yönde davranış değiştirme sürecidir. İşte Yetiştirilecek bireyde bulunması istenen, arzu edilen bu özelliklere hedef denir. Daha

kapsamlı bir tanımla hedef bir öğrencinin planlanmış ve organize edilmiş yaşantılar yoluyla kazanması tasarlanan ve davranış olarak adlandırılabilir bir özelliktir. Bu özellikler bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Hedeflerin sahip olması gereken bazı nitelikler vardır bu nitelikler: eğitimle oluşturulabilirlik, kaynaşıklık, dayanıklılık ve iş görürlük, ulaşılabilirlik ve kullanışlılıktır.

b) Eğitim durumları: Bireyin eğitim sürecinde içinde yer aldığı ve belirlenen hedeflere ulaştırıcı niteliklere sahip olması gereken, bireyi etkileme gücünde olan dış koşullar diye tanımlamıştır Ertürk (1993). Ve eğitim durumunun sahip olması gereken nitelikleri de: hedefe göre, öğrenciye göre, ekonomik ve diğer yaşantılarla kaynaşıklık olarak sıralamıştır.

c) Değerlendirme: Kuşkusuz eğitim programları bilimsel gelişmeler ışığında ve önceki deneyimlerden elde edilmiş olan sonuçlar doğrultusunda hazırlanmaktadır. Ama unutulmamalıdır ki bir önceki programın değiştirilmesini gerektiren nedenler gibi yeni hazırlananın da aksayan yönleri, yetersizlikleri, sınırlılıkları olabilir. Çok güvenilir esaslarla da meydana getirilmiş olsa bir programın işlerliğine garanti gözüyle bakılamaz. İşte bu noktada değerlendirme devreye girer. Değerlendirmeyi, eğitim süreci sonunda ulaşılması öngörülen hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci, ya da programın istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörülük derecesinin araştırılması olarak tanımlamıştır Ertürk (1993).

Değerlendirme gereğinin dayanakları da: eğitim programının denencelliği, kalite kontrolü ihtiyacı, değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği olarak sıralanmıştır.

1. Program Tasarımı Yaklaşımları

- a) Konu Merkezli Program Tasarımları
- b) Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
- c) Sorun Merkezli Program Tasarımları

a) Konu Merkezli Program Tasarımları

Konu Tasarımı: Bu yaklaşımın dayanağı akıldır. İnsanı diğer canlılardan farklı kılan ve bilginin aranması elde edilmesi ve düzenlenmesinde gereksinim duyulan ögenin akıl olduğuna inanılır.

Disiplin Tasarımı: Bu yaklaşımda konuların veriliş şeklinin nasıl olması gerektiği ve bilgilerin nasıl kullanılacağı önemli görülmektedir.

Geniş Alanlı Tasarım: Amaç konuları mantığa uygun bir biçimde bir araya getirmek ve böylece dağınıklığa bir son vermektir. Örneğin tarih ve coğrafyanın, sosyal bilgiler adı altında toplanması gibi.

Süreç Tasarımı: Her konu için ayrı ayrı öğrenme yolları düzenlemek yerine tüm konular için ortak olarak kullanılacak bir öğrenme yolunu ön plana çıkararak bir tasarım yaklaşımıdır. Amaç öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak yolu ortaya çıkarmaktır. Eleştirel düşünme bu yaklaşımın bir ürünü bu yaklaşımın bir getirisi (Demirel 2006).

b) Öğrenen Merkezli Program Tasarımları

Çocuk Merkezli Tasarımlar: Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön plandadır. Yaklaşımın ana düşüncesi Taba'nın "Kişi yaşadığını öğrenir." Görüşüdür. Bu yaklaşıma göre sadece etkin, hedeflere dayalı ve deneyim içerisinde kök salan öğrenme, istenilen davranışlara dönüşebilir.

Yaşantı Merkezli Tasarımlar: Çocuk merkezli yaklaşım gibidir ama çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının önceden tasarlanamayacağı fikri hakimdir. Dolayısıyla eğitim programının tüm çocuklara göre tasarlanmayacağı ve bizzat öğretmenin her öğrenciye uygun olanı öğrenme alanında vermesini öngörür.

Romantik (Radikal) Tasarımlar: Her öğrencinin kendi doğasında ele alınmasının uygun olacağını ileri sürmektedir. Okulun işlev ve iş görüşünün tamamen gözden geçirilip değiştirilmesi gerektiği fikrindedirler.

Hümanistik Tasarımlar: Ellili yılların davranışsal psikoloji ve eğitim programı tasarımına tepki olarak ortaya çıkmıştır. İnsan davranışının basit bir etki tepki ilişkisinden daha karmaşık olduğu ileri sürülmüştür. (Demirel 2006).

c) Sorun Merkezli Tasarımlar

Bireyin ve toplumun problemlerini merkeze alan, toplumun geleneksel kültürünü ve gereksinimlerini dikkate alan bu tasarımlar toplumun kültürel ve geleneksel değerlerini güçlendirmek, ayrıca halen karşılanmamış gereksinimlerine işaret etmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu tasarımlar öğrencilerin toplumsal sorunları, ihtiyaçları, ilgi

ve yetenekleri üzerinde durur. Tasarımlar arasındaki fark bireysel ihtiyaçlar karşısında toplumsal ihtiyaçlara verdikleri önem derecesinde ortaya çıkar. Toplumsal hayatın devamlılığının sağlanması temel hedef olarak görülmektedir (Demirel 2006).

Yaşam Şartları Tasarımı: Üç temel varsayıma dayanmaktadır. 1) Yaşam durumlarının sürekliliğinin sağlanması, ki bu da yeni koşullara uyum ile mümkündür ve bu amaca ulaşmak için eğitimin yapılması gerekenler belirlenmelidir. 2) Konuların alıcısı olan öğrenciler ise ve toplumsal yaşamın gerçeklerini yansıtacaksa konular ve içinde yer alınan çevrenin birbiri ile bağdaştırılmalıdır. 3) Öğrenciler sosyal yaşam durumlarını çalışırlarsa hem toplumun gelişmesine hem de kendilerinin topluma uyumlarına katkı sağlarlar. Bu tasarımın en önemli özelliği öğrencileri öğrenmeye ve sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirmesidir. Bu şekilde eğitimciler öğrencilerin kavrayışlarını geliştirmekte ve gerçek dünya ile ilgili sorunları konusunda genelleme becerisi kazanmalarında yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşıma göre eğitim programı yaşamın içindeki önemli alanları kapsamalıdır (Demirel 2006).

Çekirdek (Core) Tasarımı: Bu tasarım okullarda ayrı ayrı ders konularının öğretilmesine ve toplumsal gelişmenin işlevsel olmayışına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Konu merkezlidir ve genel eğitim üzerinde odaklanmıştır. Tasarımlar öğrenci öğrenme yaşantılarına girmeden önce yapılır ama değişikliğe de açıktır. Toplumsal sorunları ön planda tutar. Amacı, öğrencinin sorunları görmesini ve bu sorunlara eğilmesini sağlamaktır. Bu tasarım yaklaşımı derslerin birleştirilmesiyle gelişmiştir. Sunulan konu öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde tasarlanmalı, öğrencinin bilgi işleme aktif katılımı sağlanmalıdır (Demirel 2006).

Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı: Amaç öğrencilerin günümüzde insanlığın karşılaştığı problemleri analiz etmelerini sağlamaktır. Toplumun dinamik bir yapısının olduğu ve bu yapının en iyi şekilde okul ile gerçekleştirilebileceği ya da düzenlenebileceği ileri sürülür. Okulların görevi öğrencilere karşılaştıkları toplumsal sorunları çözme becerileri kazandırmaktır. Program tasarımı ile eğitimcilerin toplumun iyileşmesine katkıda bulunabileceklerine inanılır (Demirel 2006).

Ç. EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

1. Program Değerlendirme

Özçelik'e (1987) göre değerlendirme olabilmesi için öncelikli olarak bir ölçüte gereksinim vardır. Sonucun bu ölçüt ile karşılaştırılarak, örtüşüp örtüşmemesi doğrultusunda ancak ölçme sonucunda belirlenmiş olan özellikler hakkında bir karara varılabilir. Bir şeyin niteliği hakkında değer yargısına ulaşılabilmesi için, o nitelik üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olunması, bu veriyi karşılaştıracak bir ölçüt bulunması gereklidir. Bu veri o ölçüt ile karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılabilir.

Erden (1998) program değerlendirmeyi bir süreç olarak görmekte. Bu süreç içinde yapılması gerekenleri de programın etkililiği hakkında veri toplama ki bunun çeşitli ölçme araçları ile yapılabileceği söyleniyor, gene yukarıdaki tanımlarda dile getirildiği gibi elde edilen verilerin programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçme araçları ile karşılaştırılması, karşılaştırma sonuçlarının yorumlanması ve programın etkililiği hakkında karar verilmesi olarak belirtmektedir. Ayrıca program geliştirmenin son halkası olduğunu da eklemektedir.

Eğitim faaliyetlerinin temelindeki sayıtlıların sağlamlık, hedeflerin isabet, durumların etkililik dereceleri hakkında güvenilir kararlar vermek için ürün inceleyici, yan etkileri kollayıcı ve üründeki yetersizliklerle tersliklerin sebeplerini arayıcı incelemelere değerlendirme denir. Böylece ulaşılan vargılar uyarınca da mevcut programın daha iyiye doğru geliştirilmesi mümkün olabilir. (Ertürk, 1993). Ertürk (1993) program değerlendirmeyi de program geliştirmenin içine sokarak program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamıştır.

Gözlemlerle, çeşitli geçerli, güvenilir ölçme araçlarıyla programların etkililiği hakkında veri toplama, bu verileri değerlendirilen programın etkililiğinin göstergeleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve bu yorumlara dayanarak programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Öğretimin de değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir süreçtir. Çağdaş anlamıyla değerlendirmeye temel olan kavram "programın etkililiği" sadece önceden belirlenmiş amaçlara ulaşılmasıyla değil, program ile düzenlenmiş bir eğitim öğretim süreci sonunda, içinde bulunulan toplumsal yapıya getirilen katkıyla da

ilişkilidir (Can, 2004). Bloom ve arkadaşları, işlevsel bir değerlendirmeyi hedeflerle sabitlenen değişmelerin olup olmadığını eğer olmuşsa ne derecede olduğunu, hedefe yakınlığının, uzaklığının derecesini belirleyen delillerin, göstergelerin toplanarak bir karara varılması şeklinde açıklamıştır. Programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığını; varsa aksaklıkların, olumsuzlukların programın hangi ögesinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir. Değerlendirme programının etkililiği hakkında 1) veri toplama, 2) verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, 3) etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluşur (Demirel, 2006).

2. Program Değerlendirmenin Yararları

Tyler'a göre değerlendirmenin hizmetleri: 1) Eğitim kurumlarının etkililiğinin devri yoklaması, 2) Denencelerin geçerliliğinin yoklanması, 3) Öğrenciye rehberlikte esas olacak bilgilerin elde edilmesi, 4) (okul mensupları için) Psikolojik güven sağlama, 5) Halkla temasta kullanılacak güvenilir esaslar sağlamaktır.

Cronbach değerlendirmeyi, eğitim programı hakkında kararlar vermek için verilerin toplanması ve kullanılması diye tanımlayıp, hizmet edeceği amaçları şu şekilde sıralıyor: 1) Bir kusurun ıslahı 2) bireyler hakkında karar verme 3) okul sistemi, öğretmenler vb. hakkında kararlar verme (Ertürk, 1993).

Bloom ve arkadaşları değerlendirmeyi, Öğrencinin öğrenmesini ve öğretmeyi ıslaha yarayacak kararların elde edilip işlenmesi yöntemidir, diye tanımlayıp yararlarını da aşağıdaki gibi sıralıyor.

1. Alışlageldik kalem ve kağıt sınavı ötesinde yollarla elde edilmiş büyük bir kanıt çeşitliliğini içine alır.
2. Eğitim hedeflerini açıklığa kavuşturmaya ve öğrencilerin bu yöndeki gelişme derecelerini tayine yardımcı olur.
3. Öğretme ve öğrenmenin etkili olup olmadığı ile etkili olmaması durumunda ne gibi değişikliklerin yapılması gerektiği belirli kılan bir kalite kontrolü sistemidir.
4. Seçeneklik yolların belli bir hedefler takımına ulaştırma bakımından etkililik derecelerini karşılaştırma aletidir (Ertürk, 1993)

3. Program Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, kıyaslama, karşılaştırma esasına ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir. Kıyaslama esasına göre iki tür değerlendirmeden söz edilebilir.

1. Norma dayalı değerlendirme: Bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme işlerinde işe yarar ancak yetiştirme açısından yeterli değildir.
2. Hedefe dayalı değerlendirme: Yetiştirme geliştirmede hedefe dayalı değerlendirmeye gereksinim vardır. Çünkü yetiştirme açısından önemli olan öğrencilerin birbirlerine göre durumu değil, istedik özellikleri kazanıp kazanmadıklarıdır.

Yönelik olduğu amaca göre değerlendirmede, üç tür değerlendirmeden söz edilebilir:

1. Tanıma yerleştirmeye dönük değerlendirme (diagnostic evaluation), bu değerlendirme programa girişte yapılır.
2. Biçimlendirme yetiştirmeye dönük değerlendirme (formative evaluation), program sürecinde yapılan değerlendirmedir.
3. Durum muhasebesine dönük değerlendirme (summative evaluation) program çıkışında yapılan düzey belirleyici değerlendirmedir.

4. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımlar

Program değerlendirme yaklaşımları altı grupta toplanabilir.

1. Yetiştirme tasarısına bakarak,
2. Ortama bakarak,
3. Başarıya bakarak,
4. Erişmeye bakarak,
5. Öğrenmeye bakarak,
6. Ürüne bakarak, yapılacak değerlendirme

Fitzpatrick değerlendirme yaklaşımlarını beş gruba ayırmıştır.

1. Amaca yönelik değerlendirme yaklaşımı

2. Yönetime ve sürece yönelik değerlendirme yaklaşımı
3. Paydaşlarla ilgililere yönelik değerlendirme yaklaşımı
4. Profesyonelce yapılan değerlendirme yaklaşımı
5. Katılımcılara yönelik değerlendirme yaklaşımı (Can, 2004)

Sistemantik program değerlendirme faaliyetleri örgün eğitimin yaygınlaşması, test tekniklerinin gelişmesiyle başlamıştır. Tyler hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirmeyi hedeflere ulaşma derecesini tayin etme süreci olarak ele almıştır. Boom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomilerin geliştirilmesi, R. Mager'ın 1960'lı yıllarda hedef davranışları başarı, ölçüt ve gerçekleşme koşullarıyla birlikte detaylı olarak tanımlaması, hedef dayanaklı testlerin hazırlanmasına yeni boyut getirmiştir. Bu gelişmeler sonucunda program geliştirme yaklaşımında, değerlendirme eğitim programlarının bir ögesi haline gelmiştir. 1960-70 dönemlerinde Maslov ve Rogers tarafından geliştirilen hümanistik yaklaşımın eğitime yansmasıyla dikkatler öğrencilerin ihtiyaçları ilgileri ve değerleri üzerinde toplanmıştır. Bu yaklaşımın bir ürünü olarak program değerlendirme sürecinde programların, öğrencilerin ilgileri, tutumları, değerleri, güdüleri vb. üzerindeki etkilerine de bakılmaya başlanmıştır. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir (Erden, 1998)

a) Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli: R. Tyler tarafından 1933-41 yılları arasında geliştirilmiştir. Tyler'a göre bir programın üç ögesi vardır. Bunlar hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler: program sonunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı: Öğrencilerin istendik davranışları edinmeleri için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır. Hedefe dayalı değerlendirmede bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için, hedef dayanaklı başarı testleri, psikomotor davranışlar için gözlem formları, duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Demirel, 2006) (Erden, 1998).

b) Stufflebeam'in Çevre (bağlam), Girdi, Süreç ve Ürün Modeli: Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme

yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde programcılarının programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. (1) Planlama ile ilgili kararlar, (2) Yapılandırma ile ilgili kararlar, (3) Uygulama ile ilgili kararlar, (4) Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar,

Bu kararlara varmak için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar: çevre (contex), girdi (input), süreç (process), ve ürün (protect)'dür. Bu model dört aşamanın adlarının baş harflerinden yola çıkılarak CIPP modeli olarak adlandırılmıştır (Demirel, 2006) (Erden, 1998).

c) Eğitsel Eleştiri Modeli: 1975 yılında tarafından geliştirilmiştir. Niteliksel incelemeye ağırlık verir. Bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri ya da uzmanlık adı verilen bir süreç önerilmektedir (Demirel, 2006). Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanır. Programı bu konuda geniş bilgisi olan ve eleştirme yeteneğine sahip olan kişilerin değerlendirmesi gerekmektedir. Modelin, betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Erden, 1998).

d) Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli: Değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklanmıştır. Değerlendirme uzmanları:

i. Eğitim dünyasındaki öğretmen, yönetici, öğrenci ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı.

ii. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli.

iii. İkinci maddede sıralanan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli.

iv. Belirlenen hedeflerin ışığında, programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme aracı geliştirmeli.

v. Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı.

vi. Toplanan bilgileri analiz etmeli.

vii. Programı felsefî anlamda değerlendirmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalı.

viii. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmeli (Demirel, 2006).

e) Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli: Bu modelde beş evre vardır bu beş evrede programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır.

i) Tasarım: Tasarlanan programla standartlar karşılaştırılır. Fark varsa karar vericilere bildirilir. Bunun sonunda programın reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine, kabul edilip edilmeyeceğine karar verilir.

ii) Oluşturma: Burada programın öğeleri (olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları) değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark rapor edilir.

iii) Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır, varsa uyumsuzluklar rapor edilir.

iv) Ürün-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak, programın genel değerlendirmesi yapılır.

v) Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır, maliyet-yarar analizleri yapılır (Demirel, 2006).

f) Stake'in Uygunluk, Olasılık Modeli: Bu modelde düzenli ve düzensiz değerlendirme birbirinden ayrılmıştır. Eğitimciler düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmalıdır. Çünkü düzenli değerlendirme süreçleri eğitimcileri nesnel sonuçlara götürür. Profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevi yargıya varmaktır. Değerlendirmeye dayalı bilgiler üç boyutta düzenlenebilir. Bunlar girdi, süreç ve çıktıdır. Yeni programı bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmesi gerekir. Modelde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır, "Tasarlanan gerçekleşti mi?" sorusunun yanıtı aranır (Demirel, 2006).

g) Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli: Model bağlam, girdi süreç ve ürün değerlendirmesini getirir. Dört tür karar vermeyi gösterir; planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm:

- i) Planlama kararları, çevre değerlendirmesinden sonra yapılır.
- ii) Yapılandırma kararları, girdi değerlendirmesinden sonra yapılır.
- iii) Uygulama kararları, süreç değerlendirmesini izler.
- iv) Geri dönüşüm kararları, ürün değerlendirmesinden sonra yapılır. Program sonuçlarını belirtir (Demirel, 2006).

h) Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli: Bu modelde değerlendirmeciler sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Değerlendirme uzmanı

Programın öyküsünü anlatır.

Özelliklerini anlatır.

Müşterilerini ve personelini tanımlar.

Önemli konularını ve sorunlarını belirtir.

Başarılarını rapor eder (Demirel, 2006).

ı) Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli: Bu model iki temel üzerine oturtulmuştur. Birinci boyut, programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller, ikinci boyut, programdan etkilenen paydaşların görüşleridir. Hem program hem de paydaş görüşlerine göre programın geneline ilişkin görüşler sonucunda bir karara varıp programın yeterliği konusunda elde edilen sonuca göre programın uygulanmasına geçilmesi ya da varsa program tasarısında işlemeyen hususların gözden geçirilip iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Demirel, 2006).

II. İLK OKUMA YAZMA

A. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Dil: Dil ile ilgili tanımlamalarda farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Kimine göre etkin, kimine göre edilgin, kimine göre bir kurum diğerine göre ise bir olgudur dil. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç, kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar doğrultusunda değişip gelişen canlı bir varlık, temelinin ne zaman atıldığı bilinmeyen bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur (Ünalın, 2001). İnsanın etkin olmadığını ileri süren bir görüşe göre dil , konuşan kişinin bir işlevi değil bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı üründür, yani bir kalıttır. Ayrıca dile bir

göstergeler bütünlüğüdür denmiştir bu görüşte. Benzer bir görüşe göre dil, yalnızca yalın bir araç değil, düşünceyi yaratan bir etkinliktir (Cemiloğlu, 2001). Okuma eğitimi stratejilerinin görüşüldüğü bir panelde ise öne çıkan görüş: okumanın yazılı metne anlam verme süreci olduğu doğrudur (Ontario, 2003).

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemini Sever aşağıdaki gibi sıralamıştır. Bu sıralama aynı zamanda yukarıda değinilen tanımların hepsini kapsar niteliktedir.

1. Dil bir iletişim aracıdır.
2. Dil düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil ulusu meydana getiren en temel öğedir, dil birliği ulus bilincini pekiştirir.
4. Dil kültür birikimi aktarıcısı olan bir araçtır etkinliktir (Sever, 2000).

Okuma: İnsanı diğer canlılardan ayırıcı şekilde üstün kılan dilin getirilerinden, ürünlerinden biri olan okuma en sade ve kısa tanımı ile: Yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir (Yangın, 1999). Daha ayrıntılı bir tanımlama yapan Demirel' e (1999) göre bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden yola çıkarak anlam çıkarma etkinliğidir, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Dil ile ilgili olarak yukarıda değinilen özelliklere paralel olarak, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir diyor Demirel ve bireylerin topluma uyabilmek için okuduklarını da dile getiriyor.

Akyol ise okumayı bir süreç olarak ele alıp bu sürecin özelliklerini de; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen şekilde ortaya koyuyor (Akyol, 2005). Akyol ile paralel olarak; çeşitli organların yardımı ile simgelere yüklenen anlamı kavramaya, anlamaya yönelik karmaşık, üst düzey zihin çabasıdır diye tanımlıyor Yeleğen (1997). Okuma sosyal bir süreçtir. Bu yüzden eğitimcilerin öğrenci ile öğrenci ve eğitmeni ile öğrenci arasındaki bu sosyal ilişkiyi doğru analiz etmeleri gerekiyor. İşbirliği ve uygulamalı eğitim, okumayı öğrenmenin iki yoludur (Raj, 2000).

Sever (2000) okuma etkinliğinin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır: Okuma bir iletişim, bir algılama sürecidir, bir öğrenme sürecidir, okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Son 40 yılda okuma ile ilgili araştırma yapanlar okuma sürecinde beyinde neler olduğu ve okumanın nasıl öğretildiği arasındaki ilişki üzerinde çalışmaktadır. Okuma süreci ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda çeşitli okuma modelleri geliştirilmiştir. Bunlar:

- a) Yukarıdan aşağı okuma: Daha çok öğrenilenler ve deneyimler üzerinde durulur. Okuduğundan anlama, ne anlaşıldığı üzerinde durulur.
- b) Aşağıdan yukarı okuma: Yazılı tekst, tekste ne yazılı olduğu, yazılanın düzgün okunup okunmadığı üzerinde durulur. Amaç sadece sembollerin doğru bir biçimde seslendirilmesidir.
- c) İnteraktif okuma: Okuma ve anlama süreçlerinin birbiri arasındaki etkileşimin nasıl olduğu ile ilgilenilir. Her iki süreci göz önünde bulundurur (Raj, 2000).

Yazma: Yazma ile ilgili tanımlara gelindiğinde sanki okuma kadar karmaşık olmayan daha araçsal bir işlevden bahsedilmektedir. Yazma düşüncelerimizi ifade etmek, dile getirmek için gerekli olan sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2005). Yazmak, duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Başkaları ile iletişim kurmanın bir yoludur; sadece amaca ulaşmak için izlenen bir yol, bir araçtır (Sever, 2000). Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmadır, ifade etmedir. (Demirel, 1999). Seslerin ve dış ya da iç dünyadan gelen algıların simgelere dönüşmesidir (Yeleğen, 1997).

1. İlk Okuma Yazmanın Temel Amaçları

İlk okuma yazmanın amaçlarına geçmeden önce ilk okuma yazma nedir önce onun tanımlanması gerekir. Yeleğen'e (1977) göre ilk okuma yazma: Okur yazar olma, okuryazarlık düzeyine gelme yolunda gösterilen çabaların, yapılan çalışmaların tümüdür. Bir başka görüşe göre ise, etkili ilk okuma yazma eğitimi, çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerilerini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlayan bir süreçtir (Ontario, 2003).

İlk okuma yazmanın amaçlarına gelince:

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 (Program, 2005). İlk okuma yazmanın genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Anonim, 1979; Ünüvar, 2001),

Çocuklara; göze ve kulağa hitap eden ilk okuma-yazma, konuşma, dinleme, okuma, anlama Türk alfabesinde yer alan harfleri doğru yazma alışkanlığı kazandırmak, okuma yazma mekanizmasını, tekniğini kavratmak, beş duyusunu kullanabilme alışkanlığı kazandırmaktır ilk okuma yazmanın amacı (Dikmen, 1986).

Akyol'a göre ise okuma yazmanın amaçları: Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak Türk dilini sevdirmek, noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak, öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek yazılı anlatıma hazırlamak, büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekilleri ve yönlerini kavratarak yazı becerilerini geliştirmek, seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek, okuma-yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak düzeyine uygun bir hikâye metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak, okuma ve yazmayla ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik şekilde kullanma becerilerini kazandırmak, görseller üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmektir (2005a). Bir diğer amaç kelime hazineleri ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlamadır (Ünalın, 2001). Çelenk'ten eklenebilecek amaçlar da: Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme amaçlarıdır (Çelenk, 2005b).

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) ise 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, şeklinde belirtilmiştir.

İyi bir okuma eğitimi çocuğa akılcı olmak, yazılanları anlamak ve anlatılanı çözümleyebilmek için çok çeşitli beceriler sağlar. Bu kompleks etkileşim içinde bir beceri tek başına yeterli değildir. O yüzden öğretene, herhangi bir beceri üzerinde gereğinden fazla durmama konusunda dikkatli olmalı, bu becerilerin birbirine bağımlı olduklarını ve iyi okuyucuların tüm bilgi kaynaklarını bir araya getirmeleri gerektiğinin önemini göz önünde bulundurmalıdır (Ontario, 2003)

2. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Etkili bir okuma yazma eğitimi ile öğrencilere: dinleme, anlama, konuşma, okuma, ve yazma becerileri kazandırılır (Dodge, Bickard, 1998)

Etkili bir ilk okuma yazma öğretimi için ise dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda sıralanmıştır. Bu noktalara dikkat edilmesi, özen gösterilmesi amaca daha emin adımlarla ulaşılmasını sağlayacağı gibi, düzeltilmesi zor ve zaman alıcı olacak, olası yanlış edinimleri de asgariye indirebilecektir.

Bir etkinlik parçası için, yeterli süre ayrılmalı, etkinliğe sık sık ara verilerek öğrencilerin sıkılması önlenmelidir. Çalışmalar oyunlaştırılmalıdır. Toplu yaşama kuralları öncelikli olarak kavratılmalı ama uyumsuzluk ve gecikmeler de hoş görülmelidir. Ders araçları hakkında bilgi verilerek uygulama ile bunları kullanım becerileri geliştirilmelidir. Okuma yazma çalışmalarında tekrara yer verilmeli. Çok genel kurallar da sezdirilmelidir. Çocuğun daha önce öğrendiği kavram sözlerine (isim, sıfat, zamir, fiil) öncelik verilmeli, daha geç öğrenilen işlev sözlerine (edat, bağlaç, yapım eki, çekim eki) ise daha sonra yer verilmelidir. Ben merkezilik ifadelerine ve emir cümlelerine öncelik verilmelidir. Kurallı cümleler kullanılmalıdır. Noktalama işaretlerinden çok azı kullanılmalıdır. İşlek hece ve kelimelere yer verilmeli, kısa da olsa anlam bütünlüğü olan metinlere ağırlık verilmelidir. Kullanılan kelimeler hayat bilgisi içeriği ile paralellik göstermelidir (Cemiloğlu, 2001).

3. İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri Tasnifleri

İlk okuma yazma ile ilgili kaynaklar incelendiğinde tarihsel süreç içinde en iyiye ulaşmak adına birçok farklı yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir.

Okuma yazma yöntemleri arasındaki farkın kaynağı çıkış noktalarıdır. Yani dille ilgili değişik birimleri (ses, harf, hece, kelime, cümlecik, cümle ve öykü olarak sıralanabilir) çıkış noktası olarak almakla farklılaşmakta, çeşitlenmektedirler (Cemiloğlu, 2001).

Okuma Öğretimi adlı Unesco raporunda, analitik, sentetik, analitik-sentetik metotlar tasnifi kullanılmıştır. Sentetik deyimini harf ve hece sesleri gibi dilin basit unsurlarını, kelime, cümlecik ve cümleler gibi daha önemli birimler halinde birleştirmek için gerekli zihni işlemleri ifade etmek için kullanılıyor, tümevarımı ifade etmek için kullanıldığı da söylenebilir. Analitik deyimini ise kelime cümlecik ve cümleler gibi önemli birimleri yapıcı unsurları olan harf ve hecelerine ayırmak için gerekli olan zihni işlemleri, yani diğerinin tersine tümdengelimini ifade etmek için kullanılıyor (Gray, 1975).

Birçok bilim adamı da bu sınıflandırmayı farklı başlıklar altında yapıyor. Ama farklılığın sadece isimlendirmelerde olduğu, içeriğin aynı olduğu söylenebilir. Aşağıda bazı bilim adamlarına göre yapılmış olan tasniflere değinilecektir. Gray'e göre (1975)

A) Eski İhtisaslaşmış Okuma Öğretimi Metodları

A 1) Önce Kelime Unsurlarını ve Fonetik Değerleri Öğreten Metodlar

- a) Alfabe Metodu
- b) Fonetik Metod
- c) Hece Metodu

A 2) Başlangıçtan İtibaren Metnin Anlaşılmasına Dayanan Metodlar

- a) Kelime Metodu
- b) Cümlecik Metodu
- c) Cümle Metodu
- d) Hikâye Metodu

B) Modern Okuma Öğretimi Metodları

1. Eklektik (Seçgen) Eğilimler
2. Öğrenciyi Mihver Kabul Eden Eğilimler

Çelenk 'e göre (2005)

A) Bireşimsel Yöntemler

1. Harf (alfabe) Yöntemi
2. Ses (fonetik) Yöntemi
3. Hece Yöntemi

B) Çözümleme (Analitik) Yöntemleri

1. Kelime Yöntemi
2. Cümle Yöntemi
3. Öykü Yöntemi

C) Karma (Eklektik) Yöntemler

Bütün tasniflerin Çelenk (2005) ve Gray (1975) tarafından yapılmış olan üçlü tasnif temeline dayandığı söylenebilir. Bu tasnife göre kabaca yöntemler şöyle açıklanabilir.

a. Bireşimsel Yöntemler:

Bu yöntemin temel biriminin, çıkış noktasının, okuma yazmanın en küçük birimi olan sesle olduğu görülmektedir. Güneş'e göre yöntemin dayandığı temel ilke: Okumak için kelimenin temel öğelerini yani harf, ses, hece ve kelimeyi tanımak gerekmektedir. Bu öğeler bir kez tanındıktan sonra diğer kelime ve cümleler kolayca okunabilir (2000). Çelenk'e göre ise okuma yazmanın en küçük birimi olarak seslerin ele alındığı, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere ulaşma esasına dayalı olan okuma yazma yöntemidir. Harfi (alfabe), sesi (fonetik) ya da heceyi (hece) temele alan farklı tekniklere ayrılmaktadır (2005).

Bu yöntemlere yönelik bir takım olumsuz eleştiriler söz konusudur. Bu eleştiriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden anlamının ikinci planda kalmaktadır okuma için kelime unsurlarına bu denli inilmesinin bir anlamı yoktur.

Bu yönteme harcanan çabalar ile elde edilen sonuçlar ters orantılıdır, yöntem ikinci derece yarar sağlamaktadır. Harfin adını öğrenmek kelimenin doğru okunmasını gerektirmez. Bu yöntem çocukların ilgisini çekme açısından başarısızdır, ritmik harf öğretimi ile sık tekrarlar öğrencide isteksizlik yaratır. Harflerin adını öğrenmek ve bunun kelime okumasını sağlayacağını düşünmek çok anlamsızdır. Bu yöntemler daha çok işitme yeteneğine dayanmakta, oysa okuma yönteminin kulaktan çok göze dayalı olması bir zorunluluktur (Güneş, 2000)

Çocuk yönünden kelimeleri öğrenmek için öğelerine ayırmak doğal bir yöntem değildir. Bu yöntemlerle okuma öğretimi; çocuğun ilgisi, diğer okul aktiviteleri ve özellikle dilin diğer cepheleri ile doğrudan doğruya hiçbir bağıntısı olmayan, tamamen uzmanlaşmış bir teknik haline geliyor.

Kelime öğeleri ve bunların tanınmasına fazla önem verilmekte, dolayısıyla da okumanın diğer esas cepheleri ihmal edilmektedir. Öyle ki öğrenciler ne zevk için ne de merak için okuma zevkini kazanabiliyorlar. Öğrencisinin ilgisini çekmekten uzak, teknik özelliklere yoğunluk vermesinden dolayı, monoton zevksiz etkinliklere dönüştürüyor okuyup yazmayı (Gray, 1975).

Basit hece yapısı olan dillere uygundur.

Bilinen harflerden kelime oluşturulacağı için öğretmenin hareket imkanı kısıtlıdır.

Harflerin seslerini birleştirmek uzun zamana ihtiyaç gösterir.

Anlamli söz grupları üzerinde odaklaşma yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır (Çelenk, 2005b).

Bu yöntemlerle öğretim yapanlar belki başlangıçta kendilerini başarılı görürler; fakat sonradan, hızlı ve anlamlı okuyan, okuduğunu anlayabilen kişiler yetiştiremezler (Öz, 2005).

b. Çözümleme (analitik) Yöntemleri:

Yukarıda da değinildiği gibi var olduğu ileri sürülen aksaklıklar yeni yöntemler arayışını tetiklemiştir. Modern yöntemler de denilebilecek olan bu yöntemlerin dayandığı temel ilke: Başlangıçtan itibaren bütün bir anlam içeren birimlerin (kelime, cümlecik, cümle) öğrenciye verilmesidir. Her birim öğrenci tarafından öğrenildikten

sonra bu birimler öğelerine ayrılmaktadır. Cümle kelime hece ve harflere bölünmektedir. Kelime öğeleri tanıldıktan sonra, yeni kelimeler oluşturmak için bu öğeler birleştirilmektedir. Bu şekilde bu yöntemlerde önce analiz sonra sentez yapılmaktadır (Güneş, 2000).

Bu yöntem Gestalt Psikolojisinin; bütünü parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre ancak anlamlı bir bütün halinde örgütlenmiş olan öğrenme yaşantılarının sunumu ile kalıcı ve etkin öğrenme sağlanabilir. Yapılan araştırmalara göre okuma sırasında göz bir takım sıçramalar ve duraklamalar yapar. Gözün satır üzerindeki ilerlemesi ne kadar uzun ve duraklamalar ne kadar kısa ise okuma da o kadar iyidir. Tersini durumda ise yani ilerlemelerin az, duraklamanın uzun olduğu ve geri dönüşlerin de yapıldığı bir okuma ise ağır okumadır. Bu durumun dikkate alınması ile çözümleme yöntemine yönelik olmuştur, bu yöntem ile gözün bir bakışta daha geniş bir alanı görerek bütün cümleye bir iki sıçrama ile tepkide bulunacağı, yani yazının anlam bütünlüğünü koruyarak okunacağı düşünülmüştür. Çözümleme yöntemi de kendi içinde çıkış birimlerine göre farklı tekniklere ayrılmıştır (Çelenk, 2005).

c. Karma Yöntem:

Yeni yöntemler var olanların eksikliklerini ortadan kaldırmak amacı ile bir gereksinim sonucu ortaya atılmıştır. Karma yöntem ise daha çok uygulayıcıların tecrübe ile sabitlenmiş birtakım kaygıları kaynaklı görülmektedir. Uygulamadaki öğretmenler tarafından, bireşimsel yöntemin sakıncalarını ve çözümleme yönteminin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacı ile geliştirilmiş bir ara yöntemdir (Çelenk, 2005b).

Öğrencilerin daha kolay ve çabuk okumayı öğrenmesini sağlamak amacıyla, var olan yöntemlerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uygulamada tek yöntem yerine iki ya da daha fazla yöntemin harmanlanarak kullanılması yoluna gidilmiştir. Bu şekilde ortaya çıkan yöntemlere karma yöntem adı verilmiştir (Güneş, 2000)

B. CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ

Yeni ilk okuma yazma öğretimi yöntemine geçmeden önce, yeni yönteme gelinceye kadar seksen yıl boyunca kullanılmış olan cümle çözümleme yönteminin nasıl bir yöntem olduğuna kısaca değinmek, iki yöntemi karşılaştırma, kıyaslama açısından faydalı olacaktır.

Çocuklar şekilleri ilk önce bütün olarak görür daha sonra bu bütünleri onu oluşturan öğelerine ayırmaya başlarlar, yani çocuğun doğasında bütünden parçaya doğru bir yönelim söz konusudur. Bu nedenle ilk olarak cümleyi bütün olarak görür; daha sonra kelimeleri, heceleri ve harfleri görmeye başlar. Çocuğun şekil ya da varlığı algılama yeteneği toptandır. Çocuk bir şeklin bütününe birden zihinsel bir tepkide bulunur. Harf yöntemi çocuğun bu normal tepkisini bozmakta ve onu zihinsel karışıklıklara götürmektedir. Çocuklar dili kalıp halinde öğrenirler, cümle halinde konuşur ve cümlenin tümünü (içindeki parçaları fark etmeden) toptan anlarlar. İlk okuma yazma öğretiminde de cümleyi kalıp halinde görür ve cümlenin anlamını bütün halinde kavrarlar (Öz, 2005).

H. Akyol'da da benzer bir açıklama görülmektedir. Cümle çözümlene yöntemi tümdengelsel, yani bütünden parçaya doğru hareket eden bir yöntemdir (2005). Bu yöntemde çocuğun yaşantıları, çevresi ve kelime haznesi dikkate alınıp kısa emir cümleleriyle okuma yazma öğretimine başlanır (Ünalın, 2001). Daha sonra cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen bu seslerden yeni heceler, hecelerden yeni kelimeler, kelimelerden de yeni cümleler oluşturulmak suretiyle okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir (Çelenk, 2005b).

Çelenk (2005) bu yöntemin işlem basamaklarını şu şekilde sıralamaktadır: 1) Cümleyi Tanıma, 2) Cümleyi Çözümleme ve Kelimeyi Tanıma, 3) Kelimeyi Çözümleme ve Heceyi Tanıma, 4) Sesleri (harfleri) Tanıma, 5) Serbest Metne Geçiş

Huey, gerçek dil biriminin cümle olduğunu, kelime ya da harf olmadığını, çünkü cümlelerin düşünce birimi olan tam fikirleri ifade ettiğini. Asıl dil birimi cümle ise, konuşma ve okuma biriminin de cümle olması gerektiğini, cümlenin kelimelerin toplamından farklı bir bütün olduğunu ve cümlenin genel anlamının okuyan ve konuşanın zihnine yer ettiği zaman ancak okunacağını ifade eder (Gray, 1975). Cümle, düşünce birimleri olan tam fikirleri ifade etmektedir. Eğer cümle doğal dil birimi ise okuma ve konuşmanın da doğal birimi cümledir (Güneş, 200).

Cümle yöntemine ilişkin olumlu eleştiriler şu şekilde sıralanabilir.

Cümle yöntemi bilgi kazanma sürecinin genel anlayışına uygundur. Metinlerin anlaşılması üzerinde ısrarla durur; böylece öğrenciye anlayışlı bir şekilde okuma

alışkanlığı kazandırır ve okuma zevkini aşılır. Metinde ifade edilen fikir zinciri aracılığıyla öğrenciye yardım eder. Bu yöntem kelime kelime okunmasının önlenmesine yardım eder. Çocukta telaffuzunu bildiği kelimeleri hecelerine ayırmasına yardım etmek suretiyle, kelimeleri doğru olarak tanıma yeteneğini geliştirir. Uygun şekilde uygulandığı takdirde, okuyucu için gerekli olan bütün tavır ve becerileri geliştirir; öğrenciyi okuduğu şeyi düşünmeye, metni iyi anlamaya, kelimeleri doğru olarak tanımaya, anlayışlı bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden yararlanmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştırır. Öğretimde hiçbir duraksama yoktur, ilerleme süreklidir (Gray, 1975).

Yöntemin üstünlüğü, öğrencilerin başlangıçtan itibaren yazıları anlamla birleştirmesinden gelmektedir. Her cümle bir anlam ifade etmekte ve giderek somut cümlelerden soyut cümlelere geçilmektedir (Güneş, 2000). Bu yöntem daha ilk günden çocuğu hızlı ve anlamlı okumaya alıştırmaktadır (Öz, 2005)

Cümle yöntemiyle okuma yazma daha uzun sürede gerçekleşir. Ancak cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen çocuğun okuması da yazması da hızlı olmakta ve okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir. Cümle yöntemi ile ilgili ileri sürülen başarısızlıklar, yöntemle ilgili olmayıp, yöntemin gerektirdiği yeterliklerin öğretmene kazandırılmamış olmasıyla yakından ilgilidir (Bilir, 2005).

Cümle Çözümleme Yöntemine dair olumsuz eleştiriler de vardır. Güneş (2005), bu yönteminin yetersizliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Cümle çözümleme yönteminde okuma yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir. Cümleler kelimelere, hecelere ve harflere ayrılmaktadır. Her aşamada yeni kelime ve cümleler türetilmesi, bu sıranın dikkatli izlenmesini gerektirmektedir. Öğrencilere aynı anda analiz ve sentezin öğretildiği bu süreç, öğrenci için karmaşıktır. Kelimeler bölününce ortaya çıkan heceler işlek olmadığında, yeni kelime ve cümle oluşturmayı güçleştirmektedir (Örn. Emel –mel gibi). Okula yeni başlayan bir öğrencinin dikkat genişliği 3,4 harf ile sınırlı olduğundan öğrenci 3,4 kelimeli bir cümlenin sadece ilk kelimesini öğrenip geri kalan kelimeleri ezberlemektedir. Dolayısıyla bu yöntem çocukları ezbere alıştırmaktadır. Bu yöntemle yeni kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan hep aynı kelimeler etrafında dönen sıkıcı çalışmalar yapılmaktadır. Cümle öğretilirken cümlenin anlamı üzerinde

durulmakta ancak cümle kelime ve hecelere bölündükten sonra anlamsız çok sayıda hece ile çalışılmaktadır, dolayısıyla anlama düzeyinde gelişme gecikmektedir. Öğrencilerin çoğunun harfleri öğrenmiş olarak okula gelmesi cümle yöntemini güçleştirmektedir. Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretim yapılması öğrenci yaratıcılığını ve öğrencinin aktif olmasını engellemektedir.

Bu yöntem 2004-2005 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ilköğretim programında da savunulmuş ve okuma yazma öğretiminde zorunlu tutulmuştur. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de Ses Temelli Cümle Yöntemi adında yeni bir yöntemin uygulanmasına geçilmiştir.

Aşağıda 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri, ilkeleri, aşamaları ve uygulanması açıklanmaktadır:

C. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılabacak şekilde düzenlenmektedir.

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir: Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde 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 öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur (MEB, 2005).

Çelenk (2005b) tarafından ortaya atılmış olan aşamalı bireşim tekniğinde de aynı yolun izlendiği görülmektedir. Aşamalı bireşim yönteminde de okuma yazma

öğretimine önce sesli harflerin öğretimi ile başlanır daha sonra “b” sessizi verilir çalışmalara tek heceli kelime üretimi ile devam edilir. Bunu iki heceli kelimeler ve iki, üç dört sözcüklü anlamlı yapılar izler. Yani cümleye ulaşmak için bütün seslerin verilmesi beklenmez. Öğretilecek olan sessiz harflerin sırasını kelime ve cümle oluşturmadaki işlerlik belirle.

Ses Temelli Cümle Yöntemi; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerinin, yaratıcılıklarının ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir. İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır. Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir (MEB, 2005).

Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2005).

2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şu şekilde özetlenebilir. Bu yöntem öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmesini ve ağırlıklı olarak sentez yönteminin kullanılmasını gerektirir. Özellikle ve öncelikli olarak, kolay okunacak, dilde kullanım sıklığına sahip, anlamı net, somut ve görselleştirilebilir ve aynı zamanda işlek heceler elde edilmelidir. Somut öğelerden yararlanılarak kısa cümleler oluşturulmalı ve görsellere başvurulmalıdır. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Yeni öğrenilenleri öncekilerle ilişkilendirerek deftere yazma, okunan ve yazılanları sergileme ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapmak sureti ile öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır (MEB, 2005).

3. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

- a. İlk okuma-yazmaya hazırlık
- b. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
- c. Okuryazarlığa ulaşma

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

4. Bitişik Eğik Yazı

Akyol (2005b) Bitişik eğik yazının gerekçelerini yapmış olan araştırmalar doğrultusunda ortaya koymuştur. Yapılmış olan araştırma sonuçlarına göre, dik temel yazı ile eğik temel yazı arasındaki farklılık harflerin oluşturulması sırasında yapılan hareketlerdir. Dik temel küçük harfleri okunaklı bir biçimde yazmak için altı farklı

hareket gerekirken, eğik küçük harfleri yazmak için üç temel hareket gerekmektedir. Hareket sayısındaki fazlalık hem işi zorlaştırmakta hem de zaman kaybına yol açmaktadır. Bitişik eğik yazıda okunaklılık yani harflerin doğru yazılması, boyutların ve boşlukların iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin uygun yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesi kolayca uygulanabilmektedir.

Araştırmalar her iki yazı türünün de öğretilmesinin çocuklar için avantajlı olmadığını ortaya koymuştur. Önce dik temel yazıyı öğretip daha sonra da bitişik eğik yazıya geçmek, iki ayrı süreci işletmeye çalışmaktır ve bu durum öğrencinin zararına sonuçlar doğuracaktır. Gene bir yazı türünden diğerine geçişte yaşanan zorlukların, başarısızlıkların nedeni, her iki yazı türündeki kalem tutma farklılığıdır. Bitişik eğik yazı kesintisiz hareketlerden oluşur, öğrenci düz yazıdaki gibi sık sık elini kaldırıp tekrar yazma noktasını bulmak zorunda kalmaz. Bu durum yazma ve düşünme hızını artırmakta aradaki kesintileri ortadan kaldırmaktadır. Bitişik eğik yazı öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını da etkiler. Örneğin resim ve müzik derslerindeki başarı ile bitişik eğik yazı arasında ilişki vardır. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler açısından da bitişik eğik yazı gereklidir (Akyol, 2005b).

İlk okuma yazma programında (2005) da bitişik eğik yazı ile ilgili açıklamalar aşağıdaki gibi yapılmıştır.

1. İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.

6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.

7. 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 başlanmalıdır.

8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.

9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretileri arasında ilişki bulunmaktadır.

10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.

11. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005).

12. Programda belirtilenlere ek olarak Akyol'da (2005) bitişik eğik yazının yararlılıklarını şu maddeler halinde dile getirmiştir.

1) Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası olmasına rağmen dik harflerin farklı başlangıç noktaları vardır. Bu durum çocuk açısından sıkıntılara yol açmaktadır.

2) Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklıdır. Bu çocuğun harfleri birbirine karıştırmadan yazabilmesini sağlamaktadır.

3) Dik harflerde harf yazımının hareketlerin nereden başlayıp nasıl biteceğinin öğrenilme zorluğu sorunu vardır. Bu sorun farklı noktalarda birleştirme gerekliliği kaynaklıdır. Buna rağmen eğik yazı harflerinin çoğu el kaldırmadan tek harekette yapılmaktadır.

- 4) Eğik yazı ile öğretim yönteminde daha fazla kelime öğrenilmektedir.
- 5) Öğrenciler arası yazım farklılıkları azalmaktadır.
- 6) Bitişik yazıda harfler ayna görüntüsü oluşturmaz. Çünkü bütün harflerin şekilleri birbirinden farklıdır.

5. Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Eleştiriler

Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi adlı çalışmada aşağıdaki görüşler öne çıkmıştır:

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimi sürecinde ilerleme, seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere doğru gitmektedir. Öğrenilen her öge bir sonrakinin alt yapısını oluşturmakta, bundan dolayı öğrenciler bilgilerini kolaylıkla bütünleştirebilmektedir. Bu özelliğinden dolayı da yöntem yapılandırıcı yaklaşıma uygundur. Bitişik eğik yazı da yapılandırıcı yaklaşımı desteklemektedir. Öğrenciler bitişik eğik yazı ile, bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Böylece bitişik eğik yazı öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında bağlantı yapmasına katkı sağlamaktadır. Bu yöntemle okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin hece, kelime, cümle ve metin üretme çalışmalarına katılmaları, öğrenmelerinde etkin roller üstlenmelerini sağlamaktadır. Bu yöntemle öğrenciler aktif, yaratıcı ve üretici kılınmaktadır (Güneş, 2006).

Binbaşıoğlu (2005) İlk Okuma ve Yazma Öğretimi adlı çalışmada yeni ilk okuma yazma yöntemi ve programı ile ilgili eleştirilerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir.

Yeni yöntem, ülkemizde daha önce uzun yıllar uygulanıp da 1924-1926 programlarında terk edilen “sescil” ve “karma” yöntemi neredeyse geri getirmiştir. Bu yöntemin esası: “Anlamlı birkaç ses verildikten sonra, seslerden hecelere kelimelere ve cümlelere ulaşmaktır.”, bu yönteme verilen ad yapılan işi tam olarak açıklamamaktadır. Öğretime cümle ile değil ses ile başlanmaktadır (O zaman neden Ses Temelli Cümle Yöntemi?). Yöntemi belirlemesi bakımından bu doğru bir yaklaşım değildir. Sesten sonra hece, sözcük ve cümle de kullanıldığına göre, buna “karma yöntem” denmesi gerekir. Böyle de olsa ağırlık yine “ses yöntemi”nde toplanmaktadır.

Bu yöntemin, yapılandırmacı anlayışa uygun olduğu savunulmaktadır. Yapı sadece harflerin bir araya gelmesiyle kurulmuş olmaz, bütünlerden hareket ederek onun

öğelerini tanımak ve bu öğeleri birleştirerek de, bir yapılandırmaya gidilebilir. Bu diğerinin aksi yönde bir yapılandırmadır. Bu anlamda “yapısalcı yaklaşım” sözü, soruna yeni bir bakış açısı getirmemektedir (Binbaşıoğlu, 2005).

Eski programda geçen davranış terimi yerine kazanım terimi yer almıştır. “Davranış” da zaten “kazanılmış olan şey”dir. Bu iki kelime arasında anlam açısından değil sadece biçim açısından bir fark vardır. Eski programda “amaçlar” ve bu amaçların öğretim sırasında gerçekleşen şekli olan “davranışlar” vardı. Şimdi “davranış” yerine “kazanım” konulmakla “amaçlardan” yoksun bir öğretim yapılmış durumuna düşülmektedir. Öğretime yön verecek olan amaçlardır. Amaçlardan yoksun bir öğretim olamaz. Kazanımlar ise öğretimin başında değil sonunda gerçekleşir (Binbaşıoğlu, 2005)..

Okuma yazma öğretimi, yeni programda değinildiği gibi (Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır) bir bilgi öğretimi değil, bir beceri öğretimidir, bu nedenle gerçek anlamda bir “yapılandırma”dan söz edilemez. Programda “Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur” denilmiştir. Bu yanlış ya da en azından eksik bir yargıdır. Türkçede her harfin bir sesi yoktur, sesli harflerin sesi vardır, sesli harfler yardımıyla sessiz harfler bir ses ve anlam kazanır (Binbaşıoğlu, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiler. Fakat bu anlayarak, akıcı, düzgün ve sağlıklı okuma yazma alışkanlığı olmaz.

İlk 30-40 civarında cümlenin öğrenilmesini ezberleme olarak anlamamak gerekir. Bu bir “çağırışım” ya da bir “koşullanma”, ses kalıplarının yazılışını zihne yerleştirme öğrenmesidir. Cümle yönteminin zihinsel yapılanması budur. Çocuğun zihninde böyle bir yapı kurulunca bu yapıyı gördüğü zaman hemen anlama ulaşacak ve metni kavrayacaktır. Burada yapılanma kavramının bir başka anlamı karşımıza çıkmaktadır. Piaget’nin akıl yapıları dediği de bununla ilgilidir (Binbaşıoğlu, 2005).

Yazının bütün halinde okunması bir “bellek” olgusu değil bir çağırışım olgusudur. Çağırışım, sadece yakın ya da birbiri ardına gelmek ile açıklanamaz, ancak yakınlık ve birbirini izlemenin bir birleşimi olan “birleşimsel yapı” ile açıklanabilir. Sözcük ve cümlelerin öğrenilmesi, bir ezberleme olgusu değil bir çağırışım olgusudur. Bu da öğrenme yasalarının bir gereğidir (Binbaşıoğlu, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile alınacak en iyi sonuç, öğrencilerin bir cümleyi hece hece okumaları ve hece hece yazmaları olabilir.

Okuma yazma öğretimine harfte başlamak, mantıksal olduğu için birçok kimseyi tatmin edebilir, fakat deneysel sonuçlara önem verenleri asla tatmin edemez. Çocuğun ilk zamanlarda bir iki cümleyi seslendirmesi, konuyu bilmeyen ana babalar tarafından olumlu karşılanabilir. Ama gerçek bu değildir. Okumada seslendirme olgusu bizi yanlış yargılara ve yanlış uygulamalara götürmemelidir (Binbaşoğlu, 2005).

Yeni ilk okuma yazma programının değerlendirmesinin yapıldığı çalışmada Çelenk (2005a) yeni ilk okuma yazma yöntemine ilişkin eleştirilerini:

Cümle yönteminde öğrenme süreci cümle ile başlamalıdır. Bir cümle yaklaşımının ses temelli olabilmesi için, o cümle içinde belli bir sesin ağırlıklı olarak vurgulanmış olması gerekir (Zeki yazı yaz. Cümlesindeki z sesi gibi). Bu yöntemde yapılan bunun tam tersidir. Yeni yaklaşımda sözü edilen, Çelenk tarafından ortaya koyulan “aşamalı bireşim”den farklı bir şey değildir. Ayrıca, yeni yaklaşımın dayandığı psikolojik temelleri açıklanmamıştır.

Kazanımları, ilk okuma yazma öğretim sürecinden geçen öğrencinin hangi niteliklere sahip bir okur yazar olabileceğini gösteren tanımlamalardan uzaktır. Daha çok bu kazanımlar, öğretim sürecinde bulunan öğrencinin neler yapacağını, onunla nasıl çalışacağını gösterir niteliktedir (Örneğin “rehber yardımıyla okur” ifadesi, yaşam boyu okuma yazma konusunda bir rehberle bağlı kalır anlamına gelmektedir.) (Çelenk, 2005a).

Dilin temel becerileri olan “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma”ya, “görsel okuma ve görsel sunu” becerisi eklenmiştir (yenilik olarak). Yazılı ve sözlü ifadelerin içerdiği anlamın şekil, sembol ya da resimlerle desteklenmesi ve bunların yorumlanması yeni bir şey değildir, bunun yeni bir beceri olarak belirtilmesi yanlıştır. Aynı zamanda, İlk okuma yazma programında teknolojiden nasıl yararlanılacağına dair ipuçları görülmemektedir (Çelenk, 2005a).

Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Türkçe programının amaçları ile birinci sınıf çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olup olmadığının tartışıldığı bir çalışmada programa yönelik eleştiriler aşağıdaki gibi ortaya konulmuştur.

Yöntemle ilgili açıklamalar incelendiğinde görülmüştür ki yöntem Türkçe programının yapısına uygun değildir, bu yöntem günümüz eğitim anlayışına ters düştüğü için eleştirilen alfabe yöntemine benzemektedir. Bitişik eğik yazıda yukarı aşağı, geriye, aşağıya doğru yapılan hareketlerle harflerin bağlantıları üst ya da alt kıvrımlarından yapıldığı için öğrencinin dikkati anlam üzerinde değil, yazmanın mekaniği üzerinde olabilecektir. Daima kapalı hecelerden açık hecelere doğru gidilen bir yol izlenmiş olup, bu yolla dile ait yapıların öğrenilmesinde sorunlar yaşanabilecektir. Programda çoğu cümle ve metinlerin anlamları sınırlıdır, özellikle başlangıçtaki cümleler tam bir yargı bildirmemektedir. Başlangıçta kullanılan adlar günlük hayattan örnekler değildir, dolayısıyla çocuğun biliş düzeyinin dikkate alınmamış olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecinde tümdengelimci yaklaşımı benimseyen yapısalcı yaklaşımın öğrenciyi merkez aldığı vurgulamasına rağmen, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, parçadan bütüne yaklaşımı uygulanmış ve öğrenci özellikleri dikkate alınmamıştır (Deliveli, 2006).

Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporunda ilk okuma yazma öğretimi ile ilgili olarak Yangın (2005): “Yöntem seçiminde öğrencilerin çeşitli yönlerden bireysel farklılıkları özellikle dikkate alınmalıdır. Bireysel farklılıklar, yeni programlarda da sıkça vurgulanmaktadır. Kimi öğrenciler -mevcut birikimlerinden dolayı- algıladıkları bütünü analiz etmede becerikliken, kimi öğrenciler için –yine mevcut birikimlerinden dolayı- parçaları tek tek birleştirmek daha anlamlı olabilir. Bu, öğrencilerin var olan görgü, bilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak değişebilir.” Şeklindeki yorumu ile tek bir yönteme bağlı kalmanın sakıncaları olabileceğine değiniyor olabilir.

Yine aynı raporda Yangın (2005) “Yeni programda bireylerin bilgiyi doğrudan alıp ezberlemeleri değil; gözlemleyerek, ilişkileri anlamaya çabalayarak, karşılaştırarak ortaya çıkarmaları ve bu bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmeleri, aktif olmaları, kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları beklenmektedir. Zihinsel gelişimle dil gelişimi birbirini desteklemektedir. Bu tarafından bakıldığında belki de, harflerin karşılığı olan sesleri doğrudan vermek yerine; onların bir şifre çözer gibi bütünü analiz ederek bilgiye kendilerinin ulaşmalarını bekleme tercih edilebilir.” Şeklindeki yorumu ile cümle yönteminin yeni programa daha uygun olduğuna deyiniyor olmalı.

BÖLÜM III

YÖNTEM

I. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlayan Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne dayalı İlkokuma-Yazma Programını, öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirmek için yapılan betimsel nitelikli bir araştırmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olanı herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004). Bu araştırmada birincil kaynaklardan anket yöntemi kullanılacaktır. Anketler sosyal dünya hakkında nicel enformasyon üretir ve insanların ya da sosyal dünyanın görüşlerini betimler. Amaç genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2003). Anket ile geniş kitlelere ulaşmak, araştırmayı büyük gruplara dayandırmak mümkün olacaktır. Anket anonimliği sağlama özelliği dolayısıyla nesnelliğin daha yüksek olduğu bir yöntemdir (Balcı 2005).

II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Uşak ilindeki 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılabileceği için örnekleme gidilmemiştir.

Çalışma grubu Uşak il merkezindeki 38 ilköğretim okulunda, 2006-2007 öğretim yılında birinci sınıflarda görev yapan 92, ikinci sınıflarda görev yapan 94 olmak üzere toplam 186 sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Öğretmenlerin; hizmet sürelerine göre dağılımı tablo 1'de, cinsiyete göre dağılımı tablo 2'de, mezun oldukları okullara göre dağılımı tablo 3'te, okutmakta oldukları sınıflara göre dağılımı tablo 4'te, çalıştığı okulun öğretim durumuna göre dağılımı tablo 5'te, cümle çözümleme yöntemine göre okuma yazma öğretme durumuna göre dağılımı ise tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	f	%
0-9 Yıl	34	19,8
10-19 Yıl	94	54,7
20 ve Üzeri Yıllar	44	25,6
Toplam	172	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımı yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin 34’ü (%19,8) 0-9 yıllık, 94’ü (%54,7) 10-19 yıllık, 44’ü (%25,6) 20 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Bayan	97	56,4
Bay	75	43,6
Toplam	172	100,0

Tablo 2’de de yer aldığı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %56’sı bayan, %44’ü bay denekten oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	f	%
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	34,3
Lisans (Dört Yıl Eğitim Yüksek Okul Veya Eğitim Fak.)	101	58,7
Diğer (Yüksel Lisans,Fen-Ed Fak, İktisat, Branş...)	12	7,0
Toplam	172	100,0

Tablo 3, araştırmaya katılan öğretmenlerin 59’unun (%34,3) 2 yıllık eğitim enstitüsü, 101’inin (%58,7) dört yıllık eğitim yüksek okulu ya da eğitim fakültesi, 12’sinin (%7) yüksek lisans, fen edebiyat fakültesi ya da başka bir dört yıllık fakülte mezunu olduklarını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıflara Göre Dağılımı

Okutulan Sınıf	f	%
Birinci Sınıf	88	51,2
İkinci Sınıf	84	48,8
Toplam	172	100,0

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin 88'inin (%51,2) birinci sınıf, 84'ünün (%48,8) ikinci sınıf okutmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalışmakta Oldukları Okulların Öğretim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğretim Durumu	f	%
Normal Öğretim	90	52,3
İkili Öğretim	82	47,7
Toplam	172	100,0

Tablo 5'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 90'ı (% 52,3) normal öğretim yapan, 82'si (% 47,7) ikili öğretim yapan okulda çalışmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmeme Durumuna Göre Dağılımı

Cümle Yöntemi İle Okutup Okutmadığı	f	%
Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrettim	160	93,0
Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretmedim	12	7,0
Toplam	172	100,0

Tablo 6'daki verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 160'ı (%93,0) daha önce cümle yöntemi ile okuma yazma öğretmiş, 12'si ise daha önce cümle yöntemi ile okuma yazma öğretmemiştir.

III. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan 47 maddelik 5’li Likert tipi anket kullanılmıştır.

Anket formunun hazırlanmasında aşağıdaki işlem basamakları sıra ile izlenmiştir.

1. Veri toplama aracının geliştirilmesine başlamadan önce, konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiştir.

2. Elde edilen veriler ışığında anket formunun geliştirilmesine geçilmiş ve ilk olarak, kuramsal çerçeve dikkate alınarak Program Değerlendirme hakkında araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan bilgiler derlenmiştir. Bundan sonra anket formu 5 probleme veri toplamak amacıyla toplam 58 maddeden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur.

3. Hazırlanan anket formu tez danışmanı ve biri ölçme değerlendirme, üçü eğitim bilimleri dalında olmak üzere dört uzman tarafından incelenmiş, anket maddeleri uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.

4. Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmuştur.

Birinci bölümde anketi cevaplayacak olan öğretmenlere anketin amacının ne olduğu hakkında bilgiler verilmiş, ikinci bölümde yedi maddeden oluşan öğrenmelerin kişisel bilgilerine ait değişkenler yer almış, üçüncü bölümde ise 2005 İlk Okuma Yazma Programına ilişkin "Genel İçerik, Kazanım, Etkinlik, Değerlendirme ve Uygulama " ile ilgili “Hiç Katılmıyorum”, “Çok az katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşan 47 maddelik program değerlendirme (5’li likert) anketi verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler için hazırlanan, öğretmen kişisel bilgi formu ve program değerlendirme anketi toplam 54 maddeden oluşmuştur.

Birinci araştırma sorusunu (İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma programının genel içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?) test etmek üzere anketteki 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10, numaralı sorular,

İkinci araştırma sorusunu (İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?) test etmek üzere

anketteki 11, 12, 13, 14 ve 15 numaralı sorular, (Maddelerin boyutlara göre dağılımı, boyutların ve anketin genelinin güvenilirlik katsayısı tablo 7’de verilmiştir.)

Tablo 7. Ölçek Maddelerinin Alanlara Göre Dağılımı

Sıra No	Alanlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı	\bar{X}	SS	N	Cronbach's Alpha	Genel Alpha
	2005 İlk Okuma Yazma Programının							
1	"Genel Durumu"	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,	10	3,20	,75	172	.88	,93
2	" Kazanımlar"	11, 12, 13, 14, 15,	5	3,38	,80	172	.90	
3	"Etkinlikler"	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	9	3,63	,72	172	.92	
4	"Değerlendirme"	25, 26, 27, 28	4	3,33	,91	172	.84	
5	"Uygulama"	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47	19	3,01	,59	172	.84	

Üçüncü araştırma sorusunu (İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ders programınca önerilen etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?) test etmek üzere 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24 numaralı sorular,

Dördüncü araştırma sorusunu (İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının değerlendirme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?) test etmek üzere 25, 26, 27 ve 28. sorular,

Beşinci araştırma sorusunu (İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?) test etmek üzere 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 ve 47. sorular sorulmuştur.

5. Veri toplama aracı son şeklini aldıktan sonra tez danışmanına ve uzmanlara tekrar gösterilmiş ve asıl uygulamada kullanılabilecek hale gelmiştir.

6. Veri toplama aracı, ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak, Uşak merkezindeki 38 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 92 birinci sınıf, 94 ikinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 186 sınıf öğretmenine 2006-2007 öğretim yılı ikinci dönemi mart ayı içinde uygulanmıştır. Sağlıklı veriler elde etmek amacıyla anket formlarının cevaplandırılması için bir haftalık süre verilmiştir. Bu süre sonunda 172 anket geri dönmüştür. Bu sayı gönderilenlerin %92,47'sidir.

Ölçme aracında bütün olarak yer alan 47 maddenin de Cronbach Alpha Güvenirlilik katsayısı .93 olarak bulunmuştur (tablo 7).

IV. VERİLERİN ANALİZİ

Veri toplama aracı ile elde edilen verilerin çözümlemesinde bilgisayardan yararlanılmıştır. Alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve aktarılan veriler üzerinde istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Programa ilişkin öğretmen görüşlerinin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiştir. Öğretmen görüşlerinin bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmasında t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Öğretmenlere ait bağımsız değişkenlerde grup sayısının iki olduğu durumlarda (cinsiyet, okutulan sınıf, çalışılan okul, cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim öğretmediği) t testi, bağımsız değişkenlerde grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda ise (öğretmenlerin; hizmet süreleri, mezuniyet durumları) Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi uygulaması sonucunda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması durumunda ise Tukey testi uygulanarak farkın nereden kaynaklandığı bulunmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İlk Okuma Yazma Programına yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir.

1. İlk Okuma Yazma Programının Boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri
2. Hizmet yılı değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması
3. Cinsiyet değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması
4. Mezun olunan okul değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması
5. Okutmakta olunan sınıf değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması
6. Çalışılmakta olan okulun öğretim durumu değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması
7. Cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmemiş olma değişkeni açısından İlk Okuma Yazma Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması

I. İLK OKUMA YAZMA PROGRAMININ BOYUTLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilk okuma yazma programının, “Programın Genel İçeriği”, “Kazanımlar”, “Etkinlikler”, “Değerlendirme” ve “Uygulama” boyutlarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 8, tablo 9, tablo 10, tablo 11 ve tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine Yönelik Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin aşamaları net bir biçimde anlatılmıştır.	20	11,6	16	9,3	46	26,7	65	37,8	25	14,5
2. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin dikkat düzeyinin gelişimine katkı sağlamaktadır.	9	5,2	20	11,6	57	33,1	72	41,9	14	8,1
3. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin dil gelişimini olumlu etkilemektedir.	16	9,3	23	13,4	60	34,9	51	29,7	22	12,8
4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile sunulan çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümle ve metinler ezberi engelleyip öğrencilerin anlamalarını güçlendirmektedir.	17	9,9	13	7,6	41	23,8	64	37,2	37	21,5
5. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	4	2,3	21	12,2	36	20,9	72	41,9	39	22,7
6. Programda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterlidir	9	5,2	32	18,6	60	34,9	47	27,3	24	14,0

Tablo 8'in devamı sonraki sayfadadır

Tablo 8'in devamı

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Programda her şey açıkça, anlaşılabilir bir biçimde anlatılmıştır.	14	8,1	22	12,8	69	40,1	46	26,7	21	12,2
8. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin programda yeterince örnek vardır.	17	9,9	38	22,1	68	39,5	38	22,1	11	6,4
9. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım.	49	28,5	44	25,6	42	24,4	27	15,7	10	5,8
10. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.	13	7,6	40	23,3	67	39,0	43	25,0	9	5,2
Ortalama	3,20									

Tablo 8 'de öğretmenlerin anketin, "Programın Genel İçeriği" adlı boyutu ile ilgili görüşlerinin ortalamasının (kısmen katılıyorum düzeyinde) 3,20 olduğu görülmektedir.

Bu boyutta yer alan "Ses Temelli Cümle Yöntemi'ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir." ifadesine öğretmenlerin % 2.3'ü hiç katılmazken, %12.2'si çok az katılıyorum, %20.9'u kısmen katılıyorum, % 41.9'u büyük ölçüde katılıyorum ve % 22.7'si tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden, gene aynı boyuttaki "Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin programda yeterince örnek vardır." ifadesine, hiç katılmayanlar %9.9, çok az katılanlar %22.1, kısmen katılanlar %39.5, büyük ölçüde katılanlar %22.1, tamamen katılanlar %6.4'tür

"Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım." ifadesine öğretmenlerin %28,5'i hiç katılmıyorum, %25,6'sı çok az katılıyorum, %24,4'ü kısmen katılıyorum, %15,7'si, %5,8'i ise, tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.” ifadesine öğretmenlerin %7,6’sı hiç katılmazken, %23,3’ü çok az katıldığını, %39’u kısmen katıldığını, %25,0 ve %5,2’si de tamamen katıldığını belirtmiştir.

Bu boyuttaki ifadelere katılımın orta (kısmen katılıyorum) düzeyde olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin bu boyuttaki ifadelere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Dil Gelişiminin olumlu yönde etkilendiği ifadesine katılıma (%42,5) benzer sonuç; Çiftçi’nin (2004) çalışmasında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile edinilecek kazanımlar dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir şeklinde ortaya çıkmıştır.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi ile sunulan çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümle ve metinler ezberi engelleyip öğrencilerin anlamalarını güçlendirmektedir.” ifadesine gösterilen %58,7’lik katılım, bilimsel düşünen, anlayan, sorgulayan bireylerden oluşan bir toplumun hedeflendiği, Türkçe programının vizyonuna uygun düşmektedir (Program, 2005).

Öğretmenlerin “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.” İfadesi ile ilgili görüşleri %64,6 oranı ile katılım yönündedir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım.” ifadesine öğretmenler tarafından en düşük katılımın gösterilmiş olması, öğretmenlerin bu yöntem ile ilgili olarak yeterli bir hizmet içi eğitime tabi tutulmadığını göstermektedir. Benzer bulgular Çelenk’te (2005) öğretmenlerin ilk okuma yazma konusunda yetersiz olduğu, Engin’de (2006) yaşanan sıkıntıların yöntemin tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı, Ölçüm’da (1992) öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine hazırlayıcı eğitimi tam olarak almamış olduğu, Karadağ ve Gültekin’de (2005) öğretmenlerin okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, şeklinde dile getirilmiştir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.” ifadesine gösterilen orta (kısmen katılıyorum) seviyedeki katılım yüzdesi (%30,2), Programın süreçte rehber olma özelliğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulguya benzer bir sonuç Sağırılı’nın (2005)

çalışmasında, öğretmenlerin %45'inin uygulama içerisinde karşılaştıkları sorunlara ve kafalarında beliren sorulara programdaki açıklamalardan yararlanarak çözüm ve yanıt buldukları şeklinde dile getirilmiştir.

Yeterli eğitim alınmamış olunan bir yönetime genel katılımın ortanın üzerinde olması yetersiz eğitimin bir bahane olarak kullanılmıyor oluşunun da bir göstergesi olsa gerek. Aynı zamanda bu durum bir alt yapı eksikliği şeklinde de yorumlanabilir. Çünkü Öğretmenler kendilerini yeterli hissetmedikleri bir konuyu öğretmekle görevlendirilmektedir. Bilgi eksikliklerinin yanlış uygulamayı beraberinde getirmesi olasılığı eğitim açısından küçümsenemeyecek bir risktir.

Diğer taraftan bu boyuttaki en yüksek katılımın (%64,6) “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.” ifadesine gösterilmiş olması ifadede sözü edilen sürece öğrenci katılımının yüksek olduğu ve aynı zamanda öğrencilerin bu yöntem ile üretici, yaratıcı kılınmış olduğu doğrultusunda bir yargıya ulaşılabilir. Elde edilen bu bulgu Güneş'in (2005) yöntemin öğrencileri yaratıcı ve üretici kıldığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Düşük düzeyde katılım gösterilen diğer bir ifade olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin programda yeterince örnek vardır.” ifadesi, yetersiz örneğin programın bir aksayan yönü olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11. İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	11	6,4	26	15,1	52	30,2	67	39,0	16	9,3
12. İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	7	4,1	33	19,2	61	35,5	60	34,9	11	6,4
13. Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.	4	2,3	20	11,6	51	29,7	84	48,8	13	7,6
14. Kazanımların ifadeleri yeterince anlaşılabilir.	4	2,3	26	15,1	46	26,7	79	45,9	17	9,9
15. Kazanımlar gerçekleştirilecek niteliktedir.	2	1,2	25	14,5	54	31,4	74	43,0	17	9,9
Ortalama	3,38									

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin, anketin "Programın Kazanımları" adlı boyutu ile ilgili görüşlerinin ortalamasının 3,38 olduğu görülmektedir. Bu oran orta (kısmen katılıyorum düzeyinde) düzeyde bir katılımın göstergesidir.

Öğretmenler kazanımlar boyutunda yer alan "İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur." ifadesine ilişkin görüşlerini %6,4 hiç katılmıyorum, %15,1 çok az katılıyorum, %30,2 kısmen katılıyorum, %39 büyük ölçüde katılıyorum, ve %9,3 tamamen katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir.

"Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır." ifadesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,3'ü hiç katılmadıklarını, %11,6'si çok az katıldıklarını, %29,7'si kısmen katıldıklarını, %48,8'i büyük ölçüde katıldıklarını, %7,6'sı tamamen katıldıklarını belirtmiştir.

Bu boyutla ilgili olarak elde edilenlere paralellik gösteren bulgulara Çiftçi'nin (2004) çalışmasında da rastlanmıştır. Çiftçi'de de elde edilen bulgular; kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına, hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu, kazanımlarla ilgili ifadelerin açık ve anlaşılır olduğu yönündedir.

“İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.” ifadesine katılımın, bu boyutla ilgili en düşük katılım oranı olması; programın uygulanması sırasında hazırlık çalışmalarına daha uzun bir süre ayrılması gerektiği ya da öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlık aşamasında zorlanıyor olduğu şeklinde bir yorumu beraberinde getirebilir.

En yüksek katılım (%56.4) “Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.” ifadesine gösterilmiştir. Bu yüksek katılım oranı programda olması gerekenler açısından öğretmenlerin tatmin olduğunu göstermektedir. Programın iç tutarlılığı konusunda öğretmenler hem fikirdir. Bu konuda kafalarda bir soru işareti olmadığı söylenebilir.

Tablo 10. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere Yönelik Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Büyük Ölçüde Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16. Öğretmene etkinlik seçme olanağı veriliyor.	5	2,9	21	12,2	47	27,3	79	45,9	20	11,6
17. Etkinlikler öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor.	2	1,2	16	9,3	54	31,4	78	45,3	22	12,8
18. Programın etkinliklere yer vermesi öğrenmeyi kalıcı ve zevkli hale getiriyor.	2	1,2	16	9,3	48	27,9	72	41,9	34	19,8
19. Etkinlikler öğrenci seviyelerine uygundur.	6	3,5	24	14,0	44	25,6	84	48,8	14	8,1
20. Etkinlikler beceri ve kazanımları gerçekleştirmede faydalıdır.	2	1,2	15	8,7	44	25,6	87	50,6	24	14,0
21. Etkinlikler, öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlamaktadır.	1	,6	18	10,5	35	20,3	89	51,7	29	16,9
22. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir.			11	6,4	41	23,8	91	52,9	29	16,9
23. Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.	5	2,9	24	14,0	58	33,7	67	39,0	18	10,5
24. Etkinlikler materyal kullanımını geliştirmektedir.	1	,6	14	8,1	55	32,0	75	43,6	27	15,7
Ortalama	3,63									

Tablo 10 öğretmenlerin anketin “Etkinlikler” boyutu ile ilgili görüşlerinin ortalamasının, 3,63 olduğunu gösteriyor. Öğretmenlerin bu boyutla ilgili ifadelere katılımı ortanın üzerinde, iyi (büyük ölçüde katılmıyorum) düzeydedir denebilir.

Öğretmenlerin “Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir.” ifadesine yönelik olarak, %6,4 çok az katılıyorum, %23,8 kısmen katılıyorum , %52,9 büyük ölçüde katılıyorum ve %16,9 tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

“Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.” ifadesine yönelik öğretmen görüşlerinin: %2,9’u hiç katılmıyorum, %14’ü çok az katılıyorum, %33,7’si kısmen katılıyorum, %39’u büyük ölçüde katılıyorum ve %,10,5’i tamamen katılıyorum, doğrultusundadır.

Anketin “etkinlikler boyutu” öğretmen görüşleri açısından ortalamanın en yüksek (3,63) olduğu boyuttur. Öğretmenlerin etkinliklerle ilgili olarak diğer boyutlara oranla daha olumlu düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Hiç katılmıyorum şeklinde görüş belirten hiçbir öğretmenin bulunmadığı “Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir.” İfadesine öğretmenlerin katılımı % 69,8 olup, Engin’in (2006) öğrenciler etkinliklere büyük ilgi gösteriyor bulgusuyla örtüşmektedir.

Bu boyutta dikkat çekici olan bir diğer nokta ise, etkinliklerle ilgili bütün ifadelere katılım oldukça yüksek olmasına rağmen “Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.” ifadesinin diğerlerine göre daha düşük bir oranda katılım görmesidir. Etkinlikler ilgi çekici, öğrenci seviyesine uygun, zevkli, yararlı, zorunlu değil ama kolaylıkla uygulayamadım. Sanki kendi içinde bir çelişki var gibi. Bu çelişik durum belki programın genel içeriğinde yer alan “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım.” İfadesine gösterilen düşük katılım ile açıklanabilir. Olumlu fikirlere rağmen gerekli donanıma sahip olunmaması durumu bu sonucu beraberinde getirmiş olabilir.

Tablo 11. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna Yönelik Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
25. Değerlendirme form ve belgeleri yeterlidir.	12	7,0	18	10,5	38	22,1	59	34,3	45	26,2
26. Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.	32	18,6	31	18	48	27,9	43	25	18	10,5
27. Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor.	18	10,5	33	19,2	48	27,9	68	39,5	18	10,5
28. Sonuca değil sürece yönelik değerlendirme yapılıyor.	5	2,9	25	14,5	48	27,9	75	43,6	19	11
Ortalama	3,33									

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin “Değerlendirme” boyutu ile ilgili görüşlerinin ortalaması, 3,33 (kısmen katılıyorum)’tür.

“Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.” İfadesine, öğretmenlerin %18,6’sı hiç katılmazken, %18’i çok az katıldığını, %27,9’u kısmen katıldığını, %25’i büyük ölçüde katıldığını, %10,5’i ise tamamen katıldığını belirtmiştir.

Etkinlikler boyutunda olduğu gibi bu boyutta da değerlendirme ile ilgili diğer ifadelerle yönelik olarak olumlu fikirler beyan edilmişken, uygulamaya yönelik olarak diğer ifadelerden daha düşük bir katılım sergilenmiştir. Bu ifadeye katılmayanların oranı (%36,6), katılanlara (%35,5) göre fazla iken, katılım yüzdesi, boyutla ilgili diğer ifadelerle gösterilen (25. ifade %60,8) (27. ifade %50) (28. ifade %54,6) katılım oranlarının da çok altındadır. Değerlendirme yöntemi iyi, değerlendirme form ve belgeleri yeterli, işlevsel ama uygulamada kolaylık sağlamaktan uzak.

Tablo 12. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Büyük Ölüde Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
29. Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır.	15	8,7	30	17,4	52	30,2	59	34,3	16	9,3
30. Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.	18	10,5	35	20,3	57	33,1	45	26,2	17	9,9
31. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.	9	5,2	31	18,0	60	34,9	58	33,7	14	8,1
32. Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.	2	1,2	5	2,9	53	30,8	70	40,7	42	24,4
33. Harflerin veriliş sırası doğrudur.	23	13,4	20	11,6	42	24,4	63	36,6	24	14,0
34. Oluşturulmuş olan harf grupları isabetlidir.	14	8,1	25	14,5	42	24,4	74	43,0	17	9,9
35. Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamaları uygulamada kolaylık sağlamaktadır.	5	5	13	7,6	53	30,8	80	46,5	21	12,2
36. Çocuklar bitişik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.	19	11,0	26	15,1	44	25,6	37	21,5	46	26,7
37. Çocuklar bitişik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.	36	20,9	33	19,2	37	21,5	41	23,8	25	14,5
38. Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır.	26	15,1	36	20,9	52	30,2	33	19,2	25	14,5
39. Şekilleri benzer harfler okunurken birbirine karıştırılmaktadır (b-d, s-ş, c-ç)	18	10,5	33	19,2	44	25,6	40	23,3	37	21,5
40. Öğrenciler açık heceleri okumakta zorlanmaktadır (-ka, -le, -no gibi).	19	11,0	26	15,1	51	29,7	37	21,5	39	22,7
41. Öğrenciler kapalı heceleri okumakta zorlanmaktadır (al, et, ur gibi).	66	38,4	48	27,9	28	16,3	19	11,0	11	6,4
42. Heceleyerek okunduğu için okuma çok yavaştır.	15	8,7	11	6,4	44	25,6	35	20,3	67	39,0

Tablonun devamı sonraki sayfadadır.

	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
43. Heceleyerek yazıldığı için çok yavaş yazılmaktadır.	26	15,1	20	11,6	34	19,8	38	22,1	54	31,4
44. Yeni program öğrenciyi aktif kılıyor.	4	2,3	15	8,7	55	32,0	64	37,2	34	19,8
45. Öğretmen kılavuz kitapları uygulamada kolaylık sağlıyor.	3	1,7	11	6,4	35	20,3	58	33,7	65	37,8
46. Kalabalık sınıflar programın uygulanmasını zorlaştırıyor.	4	2,3	7	4,1	21	12,2	43	25,0	97	56,4
47. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yürüttüğüm okuma yazma süreci sonunda gerekli kazanımları edinemeyen öğrenci hiç yoktur.	24	14,0	27	15,7	45	26,2	42	24,4	34	19,8
Ortalama	3,01									

Tablo 12 öğretmenlerin programın “uygulamalar Boyutu” ile ilgili görüşlerinin ortalamasının 3,01 (kısmen katılıyorum) olduğunu göstermektedir.

Uygulama boyutunda yer alan maddelerden olumsuz yargı içeren ifadeler boyutun ortalaması ve bu boyutla ilgili analizler için çevrilmiştir. Çevrilen bu ifadeler 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 ve 46. ifadelerdir.

Öğretmenler “Çocuklar bitişik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.” ifadesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ortaya koymuşlardır: %20,9’u hiç katılmıyorum, %19,2’si çok az katılıyorum, %21,5’i kısmen katılıyorum, %23,8’i büyük ölçüde katılıyorum, %14,5’i tamamen katılıyorum

Öğretmenlerin %38,4’ü “Öğrenciler kapalı heceleri okumakta zorlanmaktadır (al, et, ur gibi).” ifadesine hiç katılmazken, %27,9’u çok az katıldığını, %16,3’ü kısmen katıldığını, %11’i büyük ölçüde katıldığını, %6,4’ü ise tamamen katıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden “Öğretmen kılavuz kitapları uygulamada kolaylık sağlıyor.” ifadesi için, hiç katılmıyorum diyenler %1,7, çok az katılıyorum diyenler %6,4, kısmen katılıyorum diyenler %20,3, büyük ölçüde katılıyorum diyenler %33,7, tamamen katılıyorum diyenler ise %37,8’dir.

Öğretmenlerin %2,3'ü “Kalabalık sınıflar programın uygulanmasını zorlaştırıyor.” ifadesine hiç katılmazken, %4,1'i çok az katılıyorum , %12,2'si kısmen katılıyorum, %25,0 büyük ölçüde katılıyorum, %56,4 tamamen katılıyorum, biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Kazu ve Ersözlü (2006) kaynak kullanımı konusunda aksaklık olduğu yönünde bir bulguya ulaşmışlardır. “Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır.” (%43,6), “Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.”(%36,1), “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.” (%41,8) ifadelerine gösterilen katılım, aksaklıkların kaynağının araç gereç sıkıntısı dışında bir neden olduğunu düşündürmektedir. Çiftçi (2004) araç gereç ve kaynaklar hedefleri gerçekleştirecek durumdadır, diyerek benzer bir bulguya dikkat çekmiştir.

“Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.” ifadesine gösterilen yüksek katılım (%65,1) aslında var olan araç gereçlerin yetersiz olduğunu ya da işlevsel olmadığını göstermektedir. Bu da, öğretmenler hazıra konuyorlar, eleştirisinin çok ta gerçekçi olmadığını göstergesi gibi görünüyor. Oluşturulmuş olan harf grupları öğretmenler tarafından isabetli bulunmuştur (%52,9). Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin aşamaları da isabetli ve uygulama açısından kolaylık yaratıcı bulunmuştur (%58,7).

“Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamaları uygulamada kolaylık sağlamaktadır.” ifadesine % 58,7 ‘lik katılımı ortaya çıkan bulgu; Çiftçi (2004) ve Sağırılı’nın (2005) çalışmalarında da, Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin aşamalarının uygulanabilir olduğu ve uygulamada da başarılı olunduğu biçiminde, ortaya koyulmuştur. Yani her iki araştırmacının bulguları ile bu araştırma bulguları aynı doğrultudadır.

“Çocuklar bitişik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.” ifadesine katılanların oranı %48,2 iken, “Çocuklar bitişik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.” ifadesine katılmayanların oranı %40,1 ile, katılanlardan fazladır. Yani öğrenciler bitişik yazıyı okumakta değil ama yazmakta zorlanmaktadır. Çiftçi (2004) tarafından dile getirilen, öğrenciler bitişik yazıyı yazmakta zorlanmışlardır bulgusu, şimdi elde edilmiş olan yazmayla ilgili bulguyla örtüşmektedir. Benzer bulguları: Şahin ve Akyol (2005) okuma yanlışı ve okumada zorlanma gibi sıkıntıların fazla olmadığı, Kazu ve Ersözlü (2006) bitişik

eğik yazının okumayı olumlu etkilediği, Engin (2006) öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamadığı biçiminde dile getirmişlerdir.

Acat ve Özsoy'un (2006) harfi okuyup yazmada en büyük sorun harflerin birbiriyle karıştırılmasıdır şeklinde ortaya koyduğu bulgu “Şekilleri benzer harfler okunurken birbirine karıştırılmaktadır (b-d, s-ş, c-ç)” ifadesine gösterilen %44,8’lik katılımı desteklenmektedir.

Öğretmenlerin “Öğrenciler açık heceleri okumakta zorlanmaktadır (-ka, -le, -no gibi).” ifadesine gösterdiği %44,8’lik katılımın benzeri, Acat ve Özsoy’un (2006) yaptığı çalışmada; açık hece elde etme aşamasında güçlükler yaşanmıştır, biçiminde kendini göstermiştir.

“Heceleyerek okunduğu için okuma çok yavaştır.” (%59,3), İle “Heceleyerek yazıldığı için çok yavaş yazılmaktadır.” (%53,5) ifadelerine gösterilen yüksek katılım bu yöntem için öngörölmüş olan “okuma ve yazma yavaş olur” eleştirisini doğrular niteliktedir. Tok’un (2001) çalışmasındaki, okuma yazma hızı açısından bireşim yöntemine kıyasla çözümleme yöntemi daha uygun bulunmuştur. Acat ve Özsoy’daki (2006), Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde çok yavaş okuma ve yazma sorunları ile karşılaşmıştır. Şahin ve diğerlerinde (2005) okuma hızı açısından Ses Temelli Cümle Yöntemi olumsuz bulunmuştur. Bilir’deki (2005) ses temelli cümle yöntemi ile öğretim okuma yazmada hızı düşürmektedir, Karadağ ve Gültekin’deki (2005) bireşim yöntemi heceleyerek okumaya yol açarak okuma hızını düşürmektedir, bulguları yukarıdaki katılımı benzerlik göstermektedir.

Yüksek katılım (%71,5) gören “Öğretmen kılavuz kitapları uygulamada kolaylık sağlıyor.” ifadesi kılavuz kitapların gerçekten işlevsel olduğunu doğrular nitelikte bir bulgu olarak görülebilir.

En yüksek katılımın gözlendiği (81,4) “Kalabalık sınıflar programın uygulanmasını zorlaştırıyor.” ifadesi eğitim sistemimizin en önemli açmazlarından biri olan kalabalık sınıflar sorununun devam ettiğinin bir işaretçisi olarak algılanabilir. Karadağ ve Gültekin’de (2005) de, okuma yazma öğretiminde başarısızlık nedenlerinden biri olarak kalabalık sınıflar gösterilmiştir. Aynı olumsuzluk, başka derslerle ilgili program değerlendirme çalışmalarında da hedeflere ulaşamama nedenlerinden biri olarak ortaya çıkarılmıştır(Akar C. 2001; Akar Ş. 2006).

Programın boyutları ile ilgili görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, programın kapsamı, yapısı, içeriği ile ilgili olan boyutlara ilişkin görüşlerle (içerik: 3,20 kazanımlar:3,38 etkinlikler: 3,63 değerlendirme: 3,33), programın uygulanmasına ilişkin görüşler (uygulama 3,01) arasındaki fark dikkat çekicidir. Yani öğretmenler kağıt üzerindeki programı beğeniyorlar, olumlu görüyorlar ama uygulamaya gelince ne oluyorsa beğeni düzeyleri düşüyor. Teorikle pratik birbiri ile örtüşmüyor galiba. Öğretmenlerimizin teoride beğendikleri şeyleri uygulamaya dökme yeterliği ya da yeteneği ile ilgili bir bireysel altyapı eksiklikleri olabilir. Öğretmenlerin yeni öğretim yöntemine ilişkin yeterli hizmet içi eğitim almadıkları yönündeki bir diğer bulgu (%54,1), bu ulaşılan sonucu biraz açıklıyor denebilir.

II. “HİZMET YILI” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
0-9 Yıl	34	3,02	,73	1,52	,22
10-19 Yıl	94	3,28	,71		
20 ve üzeri yıllar	44	3,17	,85		
Toplam	172	3,20	,75		

Tablo 13’de görüldüğü üzere, evrende yer alan öğretmenlerin “programın genel içeriği” ile ilgili görüşlerinin ortalaması 3,20 olarak bulunmuştur. Görüşler arasında kıdem açısından bir fark olup olmadığına gelince; “programın genel içeriği” ile görüşler arasında, anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (0,05 düzeyinde).

Yeni göreve başlayan bir öğretmen ile yirmi yılın üzerinde kıdeme sahip bir öğretmen için yeni ilköğretim programı hakkında benzer görüşlere sahiptir denebilir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
0-9 Yıl	34	3,23	,83	2,03	,14
10-19 Yıl	94	3,49	,72		
20 ve üzeri yıllar	44	3,26	,90		
Toplam	172	3,38	,80		

Tablo 14’te ortalamasının 30,38 olarak bulunduğu “Programın kazanımları” ile ilgili görüşleri arasında hizmet süresi açısından ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlikte geçirilen hizmet süresi, edinilen tecrübeler öğretmen görüşlerinde bir fark yaratmak için yeterli olmamıştır.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programınca Önerilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
0-9 Yıl	34	3,52	,78	1,73	,18
10-19 Yıl	94	3,72	,70		
20 ve üzeri yıllar	44	3,51	,70		
Toplam	172	3,63	,72		

Tablo 15’e göre öğretmen görüşlerinin “etkinlikler” boyutu ortalaması 3,63 olarak bulunmuştur. Kıdem açısından farka gelince, görüşler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenememiştir (0,05 düzeyinde).

Etkinliklere ilişkin olarak fark yok ama 0-9 kıdem grubu ile 20 ve üzeri kıdem grubu arasındaki benzerlik oldukça dikkat çekici görünmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
0-9 Yıl	34	3,21	,79	,40	,67
10-19 Yıl	94	3,35	,90		
20 ve üzeri yıllar	44	3,39	1,03		
Toplam	172	3,33	,91		

Tablo 16’da görüldüğü gibi, programın değerlendirme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,33 olarak hesaplanmıştır. Diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutla ilgili görüşler de farklı hizmet grupları açısından anlamlı bir farklılık yaratacak düzeyde değildir (0,05 düzeyinde).

Ortalamanın düşük kıdem grubundan yüksek kıdem grubuna doğru giderek artış yönünde eğilim göstermesi, belki yeni mezunların çözümleme yöntemine göre eğitim almış olmalarının ve henüz mezun oldukları için bunun etkisini henüz üzerlerinden atamamış olmalarının bir getirisi olarak algılanabilir.

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p
0-9 Yıl	34	2,84	,70	2,43	,09
10-19 Yıl	94	3,09	,56		
20 ve üzeri yıllar	44	2,96	,53		
Toplam	172	3,01	,59		

Tablo 17’de görüldüğü üzere, evrenin programın uygulanma boyutuna ilişkin görüşlerinin, hizmet değişkeni açısından ortalaması 3,01 olarak hesaplanmıştır. Anketin

uygulama boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında da, hizmet süresi açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (0,05 düzeyinde).

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA ve TUKEY Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar arası fark
5. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	1. 0-9 Yıl	34	3,41	1,02	4,63	,01	2-(1,3)
	2. 10-19 Yıl	94	3,91	,91			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,48	1,17			
	Toplam	172	3,70	1,03			
13. Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.	1. 0-9 Yıl	34	3,35	,88	3,25	,04	2-3
	2. 10-19 Yıl	94	3,63	,78			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,25	1,04			
	Toplam	172	3,48	,88			
14. Kazanımların ifadeleri yeterince anlaşılır.	1. 0-9 Yıl	34	3,21	1,01	3,47	,03	2-1
	2. 10-19 Yıl	94	3,63	,85			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,30	1,02			
	Toplam	172	3,46	,95			
17. Etkinlikler öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor.	1. 0-9 Yıl	34	3,53	,79	3,84	,02	2-3
	2. 10-19 Yıl	94	3,74	,84			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,32	,93			
	Toplam	172	3,59	,87			
18. Programın etkinliklere yer vermesi öğrenmeyi kalıcı ve zevkli hale getiriyor.	1. 0-9 Yıl	34	3,65	1,04	4,73	,01	2-3
	2. 10-19 Yıl	94	3,87	,85			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,36	,94			
	Toplam	172	3,70	,93			
29. Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır.	1. 0-9 Yıl	34	2,85	1,13	3,20	,04	3-1
	2. 10-19 Yıl	94	3,16	1,11			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,48	1,00			
	Toplam	172	3,18	1,10			
31. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.	1. 0-9 Yıl	34	2,65	,88	8,04	,00	(2,3)-1
	2. 10-19 Yıl	94	3,29	,99			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,50	,98			
	Toplam	172	3,22	1,01			
35. Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamaları uygulamada kolaylık sağlamaktadır.	1. 0-9 Yıl	34	3,24	,92	7,53	,00	2-(1,3)
	2. 10-19 Yıl	94	3,81	,82			
	3. 20 ve üzeri yıllar	44	3,34	,94			
	Toplam	172	3,58	,90			

Tablo 18 ankette yer alan ifadelere ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet değişkeni açısından 0,05 düzeyinde fark olanları göstermektedir ($p < 0,05$).

“Ses Temelli Cümle Yöntemi’ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.” İfadesi ile ilgili görüşlerde “0-9 yıl” arası kıdeme sahip olanlarla “20 ve üzeri yıllık” kıdeme sahip olanlara karşın “10-19 yıllık” kıdem grubunun lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

“Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.”, “Etkinlikler öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor.” ve “Programın etkinliklere yer vermesi öğrenmeyi kalıcı ve zevkli hale getiriyor.”, İfadelerine ilişkin görüşler açısından “10-19” yıllık kıdem aralığında yer alanlarla “20ve üzeri yıllık” kıdem grubunda yer alanların görüşleri arasında ve düşük kıdemliler lehine anlamlı bir fark göze çarpmaktadır.

“Kazanımların ifadeleri yeterince anlaşılırdır.” İfadesine ilişkin görüşlerle ilgili olarak “10-19” yıllık kıdeme sahip olanlar ile “0-9” yıllık kıdeme sahip olanlar arasında ve yüksek kıdem grubu lehine bir anlamlı bir fark oluşmuştur.

“Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır.” İfadesine ilişkin görüşler açısından en alt kıdem grubunda yer alanlarla en üst kıdem grubunda yer alanlar arasında ve üst kıdem grubu lehine bir fark oluştuğu görülmektedir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.” İfadesi ile ilgili görüşler arasında ise; 2. ve 3. kıdem grubu ile 1. kıdem grubu arasında ve 2. ve 3. kıdem grubunda yer alanların lehine bir fark görülmektedir.

Görüşler arasında fark oluşan son ifade olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamaları, uygulamada kolaylık sağlamaktadır.” ifadesine gelince. Orta kıdem grubu ile üst ve alt kıdem grubu arasında ve orta kıdem grubu lehine bir görüş farkını içerdiği görülmektedir.

Farkların çoğu 10-19 yıllık hizmet süresi içinde olanlar lehine anlamlı fark oluşturmaktadır. Buna göre, yeni mezun olan 0-9 hizmet yıllık öğretmenler daha idealist oldukları için ideal olana yönelik bir beklenti içinde olup var olanı yetersiz buluyor olabilirler. Orta kıdem grubu olan 10-19 yıllık hizmet süresine sahip olanlar hem

yeterince tecrübeli olup hem de henüz verimliliklerini yitirmemiş durumdadırlar, dolayısıyla daha tarafsız bir gözle bakıyor olabilirler. 20 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip olanlar ise alışkanlıklarını değiştirme konusunda direnç gösteriyor, ya da mesleki tükenmişlik yaşıyor olma olasılığından dolayı daha düşük bir katılım gösteriyor olabilirler. Şeklinde bir yorum getirilebilir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Anket Sorularına İlişkin Görüşleri Arasındaki Korelasyonla İlgili Bulgular

Anket İfadeleri	Hizmet Yılı
23. Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.	,16(*)
26. Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.	,19(*)
29. Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır	,23(*)
30. Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.	,18(*)
31. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.	,27(*)

0,15 Ve Yukarısı Korelasyonlar Anlamlıdır

Tablo 19’da kıdem değişkeni ile “Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.” ifadesi arasında .16’lık, “Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.” ifadesi arasında .19, “Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır” ifadesi arasında .23, “ Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.” ifadesi arasında .18 ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.” ifadesi arasında .27 düzeyinde yani düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.”, “Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.”, “Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır”, “ Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.” ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.” ifadeleri ile hizmet yılları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani kıdem arttıkça öğretmenlerin, ilk okuma yazma programı ile ilgili, yukarıda sözü edilen ifadeler hakkındaki görüşlerinde olumluya doğru bir değişme olmaktadır. Eskilerin yeniliklere karşı tutucu olduğu genel kanısına uygun olmayan bir durum ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu durum, tecrübe arttıkça

araç gereç edinme ve yaratma konusunda verimin artıyor olduğu yönünde bir yorumu olası kılabilir.

III. “CİNSİYET” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriği, Kazanımları, Değerlendirme Durumu, Uygulanması ve Programca Önerilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

İÇERİK					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bayan	97	3,23	,70	,35	,55
Bay	75	3,16	,81		
Toplam	172	3,20	,75		
KAZANIMLAR					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bayan	97	3,39	,81	,01	,90
Bay	75	3,37	,78		
Toplam	172	3,38	,80		
ETKİNLİKLER					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bayan	97	3,64	,70	,06	,80
Bay	75	3,61	,75		
Toplam	172	3,63	,72		
DEĞERLENDİRME					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Bayan	97	3,32	,91	,08	,08
Bay	75	3,36	,92		
Toplam	172	3,33	,91		
UYGULAMA					
Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
bayan	97	3,02	,58	,18	,67
bay	75	2,98	,61		
Toplam	172	3,01	,59		

Tablo 20 öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından ilk okuma yazma programına ilişkin görüşlerini içermektedir. Görüşler ortalaması içeriğe ilişkin olarak 3,20, kazanımlara ilişkin olarak 3,38, etkinliklere ilişkin olarak 3,63, değerlendirmeye ilişkin olarak 3,33 ve uygulamaya ilişkin olarak 3,01 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen görüşlerinde cinsiyet bakımından hiçbir boyutta anlamlı bir fark görünmemektedir (0,05 düzeyinde).

Cinsiyet değişkeninin ele alınmasının nedeni zaten olası farklılıkların kontrol edilebilmesi, ve eğer bir fark var ise bunun altında yatan olası başka nedenleri ortaya çıkarmaya yönelik öneri getirme gereksinimidir. Tamamen bilimsel bir gerekliliktir. Yoksa cinsiyet açısından bir fark olsa bile bu konuda alınabilecek herhangi bir önlem söz konusu olamayacaktır.

IV. “MEZUN OLUNAN OKUL” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Genel İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS	t	p
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,20	,75	,12	,89
Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	3,21	,77		
Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,10	,65		
Toplam	172	3,20	,75		

Tablo 21’e göre mezun olunan okula göre öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşleri ortalaması 3,20’dir. İçerikle ilgili öğretmen görüşleri arasında mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yoktur (0,05 düzeyinde).

Alınmış olan eğitim niceliksel olarak bir fark doğurmamıştır.

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS	t	p
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,30	,80	1,24	,29
Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	3,45	,80		
Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,15	,67		
Toplam	172	3,38	,80		

Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin kazanımlarla ilgili görüşleri Tablo 22’de verilmiştir. Kazanımlarla ilgili öğretmen görüşleri ortalaması bu tabloya göre 3,38’dir. Mezun olunan okul ile kazanımlara ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (0,05 düzeyinde).

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS	t	p
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,52	,70	,92	,40
Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	3,68	,73		
Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,66	,65		
Toplam	172	3,63	,72		

Tablo 23’te mezun olunan okul değişkeni açısından programda önerilen etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri ortalaması yer almaktadır. Görüşler ortalaması 3,63’tür. Mezun olunan okul değişkeni açısından etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir fark oluşmamıştır(0,05 düzeyinde).

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS	t	p
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,30	,98	,30	,74
Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	3,33	,87		
Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,52	,93		
Toplam	172	3,33	,91		

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anketin değerlendirme boyutu ile ilgili görüşlerinin ortalamasının 3,33 olduğu görülecektir. Mezun olunan okul değişkeni açısından öğretmenlerin değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur(0,05 düzeyinde).

Diğer boyutların tersine bu boyuttaki ifadeler katılıma oranı, yüksek lisans yapmış olanlar ile diğer branşlar ve öğretmenlik dışı fakülte mezunlarında (diğer) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA Testi Sonuçları

Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	SS	t	p
Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,03	,56	,10	,91
Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	2,99	,62		
Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,04	,50		
Toplam	172	3,01	,59		

Mezun olunan okul değişkeni açısından anketin uygulama boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri tablo 25'tedir. Bu tabloya göre öğretmenlerin mezuniyet

değişkenine göre uygulamaya ilişkin görüşleri ortalaması 3,01'dir. Gene aynı değişken açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (0,05 düzeyinde).

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve ANOVA ve TUKEY Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	F	p	Gruplar arası fark
29. Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır	1. Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,36	1,00	3,07	,049	3-2
	2. Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	3,02	1,17			
	3. Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,67	,78			
	Toplam	172	3,18	1,10			
30. Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.	1. Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enst.)	59	3,17	1,10	3,72	,026	3-2
	2. Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu Veya Eğitim Fak.)	101	2,89	1,15			
	3. Diğer (Yüksek Lisans, Fen-Ed. Fak. İktisat, Branş...)	12	3,75	,87			
	Toplam	172	3,05	1,13			

Tablo 26 öğretmenlerin ankette yer alan ifadelere ilişkin görüşlerini mezuniyet değişkeni açısından vermiştir.

“Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır” ifadesi ile “Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.” İfadelerine ilişkin öğretmen görüşlerinde mezuniyet değişkeni açısından, lisans mezunları ile diğer grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < 0,05$). Her iki ifade de bu fark “diğer” adı altındaki, yüksek lisans, fen edebiyat, branş ve diğer fakülte mezunları lehine anlamlıdır. Bu mezuniyet grubunda yer alan öğretmenler “Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.” ve “Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır” ifadelerine, diğer okullardan mezun olanlara göre daha yüksek bir katılım göstermişlerdir.

Yüksek lisans, fen edebiyat, iktisat vb. mezunları araç gereç bakımından bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorlar, demek ki kendileri lisans mezunlarına göre kaynak yaratma bakımından daha verimliler. Farklı branş ve bölüm mezunları eğitim fakültesi mezunları ile aralarındaki farkı “altyapı eksikliği, alana yönelik bilgi, eğitim eksikliği” kapatmak için daha fazla bir çaba içine girip daha üretici oluyor olabilirler. Yüksek lisans yapmış olanların zaten ideale yönelik bir eğilim içinde olmaları, onları daha çok araştırma yapmaya ve üretime itiyor olmalı. Bu sayede de yeterli araç gerece ulaşıp, araç gereç sıkıntısı duymuyor olmalılar

V. ÖĞRETMENLERİN “OKUTMAKTA OLDUKLARI SINIF” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Birinci Sınıf	88	3,28	,82	1,80	,18
İkinci Sınıf	84	3,12	,66		
Toplam	172	3,20	,75		

Tablo 27 öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıf değişkenine göre, programın genel içeriği ile ilgili görüşleri ortalamasını 3,20 olarak vermiştir. Okutulmakta olan sınıf değişkeni, öğretmenlerin programın genel içeriği ile ilgili görüşlerinde fark yaratacak bir etki yapmamaktadır.

2005-2006 öğretim yılında ilk defa bu yöntemi kullananlar ile 2006-2007 öğretim yılında hali hazırda bu yöntemi uygulamakta olanların görüşleri arasında bir fark kendini göstermemiştir. İlk defa bir yöntemi kullanmış olmak ya da ilke göre nispeten daha iyi tanıyarak bir yöntemi kullanmak görüşler arasında fark yaratmamıştır.

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Birinci Sınıf	88	3,49	,72	3,32	,07
İkinci Sınıf	84	3,27	,85		
Toplam	172	3,38	,80		

Tablo 28’de görülmekte olan ortalama, öğretmenlerin hizmet değişkenine göre programda yer alan kazanımlara yönelik görüşler ortalaması olup, 3,38 olarak ortaya çıkmıştır. Birinci sınıf okutan öğretmenler programın kazanımları ile ilgili daha olumlu fikirlere sahiptir ama bu, anlamlı fark yaratacak bir düzeyden uzaktır.

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Birinci Sınıf	88	3,69	,65	1,27	,26
İkinci Sınıf	84	3,56	,79		
Toplam	172	3,63	,72		

Tablo 29’de öğretmenlerin okuttukları sınıf değişkenine göre programda önerilen etkinliklerle ilgili görüşleri ortalaması olarak 3,63 olarak verilmiştir. Okutulan sınıf değişkeni açısından etkinliklere ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Birinci Sınıf	88	3,52	,84	7,75	,01
İkinci Sınıf	84	3,14	,95		
Toplam	172	3,33	,91		

Tablo 30’da görüldüğü gibi programın değerlendirme durumu ile ilgili öğretmen görüşlerinin okutulan sınıf değişkenine göre ortalaması 3,33’tür. Birinci ve ikinci sınıf okutan öğretmenlerin programın değerlendirme durumuna ilişkin görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır ve bu fark birinci sınıf öğretmenleri lehinedir. Öğretmenlerin birinci sınıf okutanlarının; değerlendirme ile ilgili ifadelerle daha olumlu baktıkları görülmektedir. Yeni programla birlikte sürece yönelik değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bu değerlendirme anlayışı süreç açısından işlevsel ama alışılacelmiş olandan daha zaman alıcı, ayrıntılı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Geçen yıl birinci sınıf okutanlar hem yeni bir yöntem hem de yeni değerlendirme anlayışı ile karşılaştıkları için bir anda böyle yoğun bir değişime adapte olmakta zorluk çekmiş dolayısıyla da şu an birinci sınıf okutmakta olanlardan daha az olumlu bir görüşe sahip olmuş olabilirler.

Tablo 31. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS	t	p
Birinci Sınıf	88	2,96	,60	1,22	,271
İkinci Sınıf	84	3,06	,58		
Toplam	172	3,01	,59		

Tablo 31 programın uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerinin, okutulan sınıf değişkenine göre ortalamasını 3,01 olarak vermektedir. İki grubun görüşleri arasındaki

fark o kadar düşük tür ki anlam yaratmanın ötesinde, okutulmakta olan sınıf değişkeni hiçbir fark yaratacak bir etki göstermemiştir denebilir. (0,05 düzeyinde).

Tablo 32. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Oldukları Sınıfa Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	t	p
9. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım.	Birinci Sınıf	88	2,66	1,33	5,56	,02
	İkinci Sınıf	84	2,23	1,04		
	Toplam	172	2,45	1,22		
10. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.	Birinci Sınıf	88	3,13	1,04	4,37	,04
	İkinci Sınıf	84	2,81	,94		
	Toplam	172	2,97	1,00		
11. İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	Birinci Sınıf	88	3,49	,96	6,31	,01
	İkinci Sınıf	84	3,10	1,09		
	Toplam	172	3,30	1,04		
25. Değerlendirme form ve belgeleri yeterlidir.	Birinci Sınıf	88	3,83	1,02	5,72	,02
	İkinci Sınıf	84	3,40	1,30		
	Toplam	172	3,62	1,18		
26. Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.	Birinci Sınıf	88	3,16	1,21	7,46	,01
	İkinci Sınıf	84	2,64	1,26		
	Toplam	172	2,91	1,26		
27. Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor.	Birinci Sınıf	88	3,51	,935	4,51	,04
	İkinci Sınıf	84	3,19	1,05		
	Toplam	172	3,35	1,00		
31. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.	Birinci Sınıf	88	3,40	1,06	6,11	,01
	İkinci Sınıf	84	3,02	,918		
	Toplam	172	3,22	1,01		
32. Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.	Birinci Sınıf	88	3,72	,857	3,93	,05
	İkinci Sınıf	84	3,98	,864		
	Toplam	172	3,84	,868		
38. Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır.	Birinci Sınıf	88	3,16	1,23	4,07	,04
	İkinci Sınıf	84	2,77	1,27		
	Toplam	172	2,97	1,26		
47. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yürüttüğüm okuma yazma süreci sonunda gerekli kazanımları edinemeyen öğrenci hiç yoktur.	Birinci Sınıf	88	2,94	1,31	7,37	,01
	İkinci Sınıf	84	3,48	1,27		
	Toplam	172	3,20	1,31		

Tablo 32’de öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıf değişkenine göre görüşleri arasında fark ortaya çıkmış olan ifadelerin, birinci sınıf okutanlar lehine anlamlı farklılığa yol açanlarının: “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine ilişkin yeterli eğitim aldım.”, “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.”, “İlk okuma yazma

programında kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.”, “Değerlendirme form ve belgeleri yeterlidir.”, “Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.” “Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor.”, “Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.”, “Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır.” maddeleri olduğu görülmektedir. (p<0,05)

Birinci sınıf okutanların anlamlı fark yaratacak kadar yüksek oranda katılım gösterdikleri bu ifadeler; ilk yıl okutanların deneyimlerinden yararlanmış olduğu, ya da ilk yaşanan belirsizliğin nispeten ortadan kalkmış olduğu veya konu ile ilgili kaynak yayınların çoğalmış olduğu şeklinde bir yoruma götürebilir.

Yine okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olan ama bu farklılığın ikinci sınıf okutan öğretmenler lehine olduğu görülen diğer ifadeler de: “Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.” “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yürüttüğüm okuma yazma süreci sonunda gerekli kazanımları edinemeyen öğrenci hiç yoktur.” yargılarıdır. (p<0,05)

İkinci sınıf okutanların lehine anlamlı fark yaratan ifadelere bakıldığında ise “Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.” ifadesi ikinci sınıf okutanların, yöntemin uygulandığı ilk yıl kaynak sıkıntısı yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Yani programın uygulanmaya başlaması aşamasında belirsizlikler, araç gereç açısından sınırlılıklar, eksiklikler yaşanmış olabileceği söylenebilir.

İkinci sınıf öğretmenleri lehine, görüşlerde anlamlı fark yaratan diğer ifadeye (Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yürüttüğüm okuma yazma süreci sonunda gerekli kazanımları edinemeyen öğrenci hiç yoktur.) katılımın nedeni olarak da öğretmenlerin sınıflarının şu anki durumunu göz önünde bulundurarak görüş belirtmiş olabilecekleri şeklinde bir yorum getirmek olası görülmektedir. Belki de artık o süreci geride bırakmış, belirsizliklerden kurtulmuş olmanın rahatlığı ile kaygıdan uzak ve ön yargısız bir bakış, bu olumlu yaklaşımı doğurmuş olabilir.

VI. ÖĞRETMENLERİN “ÇALIŞTIKLARI OKULLARIN ÖĞRETİM DURUMU” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 33. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çalışılan Okulun Öğretim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Normal Öğretim	90	3,24	,78	,66	,42
İkili Öğretim	82	3,15	,72		
Toplam	172	3,20	,75		

Tablo 33’te görülen ortalama, çalışmakta oldukları okulun öğretim durumu açısından öğretmen görüşlerine aittir. Bu ortalama 3,20’dir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğretim durumu, öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin görüşlerinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Tablo 34. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çalışılan Okulun Öğretim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Normal Öğretim	90	3,45	,75	1,65	,20
İkili Öğretim	82	3,30	,84		
Toplam	172	3,38	,80		

Tablo 34’te görüldüğü gibi çalışılan okulun öğretim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin programın öngördüğü kazanımlara ilişkin görüşleri ortalaması 3,38’dir. Ama bu görüşler arasında anlamlı fark görülmemektedir.

Tablo 35. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Önerdiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çalışılan Okulun Öğretim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Normal Öğretim	90	3,64	,70	,05	,82
İkili Öğretim	82	3,61	,75		
Toplam	172	3,63	,72		

Tablo 35'te yer alan ortalama, çalışılmakta olan okulun, öğretim durumuna göre programca önerilen etkinliklerle ilgili olup, 3,63'tür. Gene etkinliklerle de ilgili olarak açıklanmış olan görüşler arasında çalışılmakta olan okulun öğretim durumu açısından 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark oluşmamıştır (0,05 düzeyinde).

Tablo 36. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çalışılan Okulun Öğretim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Normal Öğretim	90	3,29	,93	,36	,55
İkili Öğretim	82	3,38	,90		
Toplam	172	3,33	,91		

Tablo 36'da görüldüğü gibi, çalışılmakta olan okulun öğretim durumuna göre, programın değerlendirme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ortalaması 3,33'tür. Gene bu görüşler arasındaki fark da 0,05 düzeyinde anlamlı değildir.

Diğer boyutlardan farklı olarak, anlamlılıktan uzak olmakla beraber normal eğitim yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili görüşleri, ikili eğitim yapılan okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Değerlendirme form ve belgelerinin çok fazla ve zaman alıcı bulunduğu bir ortamda, ikili öğretim yapan öğretmenlerin boş kaldıkları devrede, bu değerlendirme çalışmalarını yapıyor oldukları gibi bir yorum getirebilmek mümkündür.

Tablo 37. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Öğretim Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çalışılan Okulun Öğretim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Normal Öğretim	90	3,02	,61	,07	,79
İkili Öğretim	82	2,99	,58		
Toplam	172	3,01	,59		

Tablo 37’de görülen 3,01’lik ortalama, çalışılmakta olan okulların öğretim durumu değişkeni açısından, ilk okuma yazma programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerine aittir. Diğer boyutlarda olduğu gibi bu boyutla ilgili olan öğretmen görüşleri arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlı değildir.

VII. “CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE OKUMA YAZMA ÖĞRETİP ÖĞRETMEME” DEĞİŞKENİ AÇISINDAN İLK OKUMA YAZMA PROGRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 38. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretme Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çözümleme Yöntemi	N	\bar{X}	SS	t	p
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,22	,75	2,07	,15
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	2,90	,66		
Toplam	172	3,20	,75		

Tablo 38’de görüldüğü gibi, okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme yöntemini kullanmış olup olmama değişkeni açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin programın genel içeriğine ilişkin görüşleri ortalaması 3,20’dir. Cümle çözümleme yöntemini kullananların, yeni programın genel içeriği ile ilgili görüşleri daha olumlu olmakla birlikte 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratmaktan uzaktır.

Tablo 39. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çözümleme Yöntemi	N	\bar{X}	SS	t	p
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,39	,81	,26	,61
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	3,27	,64		
Toplam	172	3,38	,80		

Tablo 39’da verilen ortalama olan 3,38, cümle çözümleme yöntemini kullanmış olma durumu değişkenine göre, öğretmenlerin programda yer alan kazanımlarla ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Bu görüşler arasında da 0,05 düzeyinde anlamlı olarak nitelendirilebilecek bir fark oluşmamıştır.

Tablo 40. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretmene Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Etkinliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çözümleme Yöntemi	N	\bar{X}	SS	t	p
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,63	,72	,18	,68
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	3,54	,77		
Toplam	172	3,63	,72		

Tablo 40 incelendiğinde, daha önce cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretmiş olma durumuna göre, öğretmenlerin programca önerilen etkinliklere ilişkin görüşleri ortalamasının 3,63 olduğu görülmektedir. Cümle çözümleme yöntemini kullanmış olup olmama durumu, etkinliklerle ilgili görüşler arasında da 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır.

Tablo 41. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretip Öğretmeme Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Değerlendirme Durumuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

Çözümleme Yöntemi	N	\bar{X}	SS	t	p
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,35	,91	,33	,56
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	3,19	,91		
Toplam	172	3,33	,91		

Tablo 41 cümle çözümleme yöntemini kullanmış olma değişkenine göre, biçimlenen programın değerlendirme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasını 3,33 olarak göstermiştir. Öğretmenlerin bu değişkene göre oluşan görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur (0,05 düzeyinde)..

Tablo 42. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretip Öğretmeme Durumuna Göre, İlk Okuma Yazma Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi

Çözümleme Yöntemi	N	\bar{X}	SS	t	p
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,03	,59	2,5	,11
Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	2,75	,57		
Toplam	172	3,01	,59		

Tablo 42’de yer alan ortalama, cümle çözümleme yöntemini daha önce tecrübe edip etmeme değişkeni açısından programın uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerine aittir. Sözü edilen değişkene göre öğretmen görüşleri arasında 0,05 düzeyinde bir fark olmadığı açıktır.

Cümle çözümleme yöntemini kullanmış olup olmama değişkeni, öğretmenlerin anketin hiçbir boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ama tablolar incelendiğinde her boyutla ilgili ifadeler, cümle çözümleme yöntemini kullananların diğerlerinden daha yüksek bir katılım göstermiş olduğu görülmektedir. Bu durum, her iki yöntemi kullanmış olanların, iki yöntem arasında bir kıyaslama

yapabilme olanağına sahip olma durumuna tecrübe ile ulaşmış oldukları gerçeği ile açıklanabilir belki. Yani diğer yöntemi kullanmayanlar o yöntemin artılarını eksilerini tecrübe etmiş değiller ki yeni yöntemle bir karşılaştırmaya gidebilirler, karşılaştırma yapacak verilere sahip değiller, en azından pratikte (Belki teorikte olabilir).

Tablo 43. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cümle Çözümleme Yöntemi İle Okuma Yazma Öğretim Öğretme Durumlarına Göre, Anket Sorularına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	t	p
1. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin aşamaları net bir biçimde anlatılmıştır.	Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	3,39	1,18	4,27	,04
	Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	2,67	1,16		
	Toplam	172	3,34	1,18		
8. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin programda yeterince örnek vardır.	Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğrettim.	160	2,98	1,05	4,28	,04
	Cümle çözümleme yöntemiyle, okuma-yazma öğretmedim.	12	2,33	,78		
	Toplam	172	2,93	1,05		

Tablo 43'te, cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapmış olup olmama değişkenine göre, öğretmenlerin ankette yer alan tüm ifadelerle ilgili görüşlerinden sadece ortalama açısından anlamlı fark içerenler görülmektedir. Ortalamalar açısından fark görülen her iki ifadeye de, (ki bunlar "Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin aşamaları net bir biçimde anlatılmıştır.", "Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin programda yeterince örnek vardır." ifadeleridir), cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretmiş olanların katılım oranları diğerlerinden yüksektir. Yani ifadelerle ilgili görüşler arasındaki 0,05 düzeyinde anlamlı fark cümle çözümleme yöntemini kullanmış olanlar lehinedir.

Bu durumla ilgili yoruma gelince, eski programlara bakıldığında, cümle çözümleme yöntemi ile ilgili açıklamaların çok kısa ve yetersiz olduğu görülmektedir. Daha önce kullanmış olduğu yöntemle ilgili olarak programda yeterli açıklama bulmaya alışık olmayanlar için şimdiki programdaki açıklamaların yeterli gelmesi çok normaldir.

Tablo 44. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anketin Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Birbirleri Arasındaki Korelasyonu İlgili Bulgular

Anketin Boyutları	1	2	3	4	5
1. Genel Olarak Programın İçeriği	1				
2. Kazanımlara İlişkin Görüşler	,74(*)	1			
3. Etkinliklere İlişkin Görüşler	,57(*)	,61(*)	1		
4. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler	,45(*)	,42(*)	,57(*)	1	
5. Uygulamaya İlişkin Görüşler	,51(*)	,44(*)	,41(*)	,36(*)	1

* 0,15 Ve Yukarısı Korelasyonlar Anlamlıdır

Ankette oluşturulmuş olan boyutlarla ilgili öğretmen görüşleri arasındaki korelasyon tablo 44'te verilmiştir. Birinci boyut olan programın genel içeriğine yönelik görüşler ile; ikinci boyut olan kazanımlara ilişkin görüşler arasındaki korelasyon .74, etkinliklere ilişkin görüşler arasındaki korelasyon .57, değerlendirmeye ilişkin görüşler arasındaki korelasyon .45 ve uygulamaya ilişkin görüşler arasındaki korelasyon .51'dir.

Kazanımlara ilişkin görüşler ile; etkinliklere ilişkin görüşler arasındaki ilişki .61, değerlendirme durumuna ilişkin görüşler arasındaki ilişki .42, uygulamaya ilişkin görüşler arasındaki ilişki .44 olarak bulunmuştur.

Etkinliklere ilişkin görüşler ile; değerlendirmeye ilişkin görüşler arasındaki ilişki .57, uygulamaya ilişkin görüşler arasındaki ilişki .41'dir.

Programın değerlendirme durumu ile ilgili öğretmen görüşleri ile, uygulama ile ilgili öğretmen görüşleri arasındaki korelasyon .36 olarak bulunmuştur.

Boyutlarla ilgili görüşler açısından en yüksek ilişki, öğretmenlerin programın genel içeriği ile ilgili görüşleri ile kazanımlara yönelik görüşleri arasındadır (.74). En düşük ilişki ise değerlendirme boyutu ile ilgili görüşler ile uygulama boyutu ile ilgili görüşler arasında görülmektedir (.36).

Programın çerçevesi, yapısı, içeriği beğenilmiş bu konudaki görüşler arasında da bir paralellik (.74 korelasyon) var. Ama bu beğenilen programın uygulama boyutu, beklentilere tam karşılık vermiyor galiba. Öğretmenlerimiz beğenilen programı uygulama yeteneği ya da yeterliğinden uzak olabilirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

I. SONUÇLAR

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne dayalı yeni ilk okuma yazma programını öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmek ve uygulama sırasında çıkabilecek olası aksaklıkları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Gerek 2006-2007 öğretim yılında birinci sınıf okutmakta olan, gerekse 2005-2006 öğretim yılında yeni ilk okuma yazma programı ile, okuma yazma öğretmiş ve halihazırda ikinci sınıf okutmakta olan öğretmenlerin, yeni ilk okuma yazma programı ve bu programın uygulanabilirliği ile ilgili (kısmen katılıyorum düzeyinde) olumlu görüşlere sahip oldukları elde edilen sonuçlardan bir tanesidir. Diğer sonuçlara gelince:

Öğretmenlerin programın genel içeriğine yönelik görüşleri orta (kısmen katılıyorum) düzeyde olumludur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun olunan okul, okutulan sınıf, çalışılan okulun öğretim durumu ve cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumu değişkenleri açısından bir farklılık oluşmamıştır. İçerikle ilgili ifadelerle bakıldığında ise, öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterli eğitim almadıkları ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinin öğrencilerin anlamalarını güçlendirip yaratıcılıklarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri (kısmen katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun olunan okul, okutulan sınıf, çalışılan okulun öğretim durumu ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumu değişkenleri açısından bir farklılık görülmemiştir.

Programca önerilen etkinlikler ile ilgili öğretmen görüşleri (büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Yine bu boyutla ilgili görüşler arasında; hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun olunan okul, okutulan sınıf, çalışılan okulun

öğretim durumu ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumu değişkenleri açısından bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tek tek ifadelerle ilişkin olarak da etkinliklerin öğrenci açısından ilgi çekici ve etkin katılım sağlayıcı özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin değerlendirme boyutu ile ilgili görüşlerinin (kısmen katılıyorum seviyesinde) olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında da; okutulan sınıf dışında, hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun olunan okul, çalışılan okulun öğretim durumu ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumu değişkenleri açısından bir farklılık tespit edilememiştir. Okutulan sınıf değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında birinci sınıf okutanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Programın uygulanması ile ilgili öğretmen görüşleri (kısmen katılıyorum düzeyinde) olumlu olmakla beraber, diğer boyutlar ile karşılaştırıldığında ortalamasının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Uygulama boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri arasında da; hizmet süresi, cinsiyet, en son mezun olunan okul, okutulan sınıf, çalışılan okulun öğretim durumu ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğretip öğretmeme durumu değişkenleri açısından bir farklılık görülmemiştir. Uygulama boyutu ile ilgili tek tek ifadelerle ilişkin olarak: Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmakta zorlandıkları, kalabalık sınıfların programın uygulanmasını zorlaştırdığı, hecelemeden dolayı okuma ve yazmanın yavaş olduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu boyutla ilgili diğer sonuçlar: Öğretmenlerimizin ilk okuma yazma öğretimi konusunda gerekli olan araç gereç, kaynak bakımından sıkıntı yaşamadığı, kullandıkları araç gereçleri çoğunlukla kendilerinin oluşturduğu, programın öğrencinin sürece aktif katılımını sağladığı ve programın uygulanması süreci sonunda kazanımlara ulaşamayan öğrencinin çok az olduğu yönündedir.

II. ÖNERİLER

A. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Uygulamaya yönelik olarak getirilebilecek ilk öneri; öğretmenlerin yeni okuma yazma yöntemi konusunda hizmet içi eğitim ile bilgilendirilmelerinin sağlanması yönünde olacaktır.

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı ile yazma ve bitişik eğik yazıyı öğretme konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri sağlanmalıdır. Çünkü ancak bilinen şeyin öğrenilmesine yardımcı olunabilir, rehberlik edilebilir.

Okullara giden öğrenci sayısının okul kapasitesinin altında ya da üstünde olmamasına ilişkin olarak gerekli denetimler yapılarak aksi uygulamaların önüne geçilmelidir.

B. ARAŞTIRMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Öncelikli olarak ilk okuma yazma programı ile ilgili olarak benzer araştırmalar yurt çapında yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Bu araştırmada sadece öğretmen görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Araştırmalarla programın erişimi açısından da değerlendirilmesi yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinin diğer boyutlara oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerini ortaya çıkarmak üzere araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada dikkat çeken son bir nokta, kararsızların oranının eğer kararsızlık durumu ortadan kalkacak olursa sonucu etkileyebilecek bir yükseklikte olduğu yönündedir. Bu konuda da kararsızlığa yer vermeyecek bir ölçek ile alana çıkılması yönünde bir öneri getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. Özsoy, U. (2005). Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akar, C. (2001). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akar, Ş. (2006). Ortaöğretim 9. Sınıf Coğrafya Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akyol, H. (2005a). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Akyol, H. (2005b). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Anonim. (1979). İlk Okuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Başaran, M. (2006). İlk Okuma-Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışları. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 38. Sayı: 1,87-100
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlk okuma ve Yazma Programı ve Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Adil Özçelik).Ankara: MEB yayınları
- Can, A. (2004). Eğitimde Program Değerlendirme. Çoluk Çocuk. Sayı 42

- Cemiloğlu, M. (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Alfa
- Çebi, A. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Eski ve Yeni Yaklaşımların Etkililik Düzeyleri. Muğla Üniversitesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Muğla
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim Online. Sayı: 2.
- Çelenk, S. (2005a). Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımları Işığında Değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Çelenk, S. (2005b). İlk Okuma-Yazma Programı Ve Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çiftçi, F. (2005). İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Deliveli, K. (2006). Yeni Türkçe Programı ve Birinci Sınıflarda Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kazanılmasında Yöntem Sorunu. Çağdaş Eğitim Dergisi.ss 327-26
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2006). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dikmen, S. (1986). İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi. Ankara: Üner Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994) Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko Sosyal Bir Araştırma. Ankara: MEB yayınları.
- Dodge. D.T. Bickard, T. S. (1998). First Step To Reading and Writing. (<http://content.scholastic.com/browse/article.jsp?id=622> Nisan 2007)
- Doğanay, A. Karip, E. 2006. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara PegemA Yayıncılık

- EARGED, (2003). PIRLS 2001 Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişme Projesi Ulusal Rapor.
- Engin, G. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları
- Güneş, F. (2000). Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi? Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Güneş, F. (2006). Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2004). Eğitim Programları Tasarımı. Çoluk Çocuk. Sayı 42
- Gray, W.S. (1975). Okuma ve Yazı Öğretimi. Çev. Yüzbaşıoğlu, N. İstanbul: MEB Yayınları.
- Karabay, A. Kayıran, B. K. Karagöz D. (2006). Birinci Sınıf Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne Yönelik Görüşleri. Muğla Üniversitesi. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri. Muğla
- Karadağ, R. Gültekin, M. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (<http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/rkaradag.pdf> Nisan 2007)
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. A. (2004). Türk Halkı Okuma Yerine Televizyon İzlemeyi Tercih Ediyor. Yeni Şafak Gazetesi. 11 Aralık 2004
- Kazu, H. Ersözlü, Z. N. (2006). Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Kılıç, M. (1996). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kuş, E. (2003). Nicel Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ortaş, İ. (2007). Kitap Okuru Bir Toplum muyuz? Pegem A Yayıncılık (<http://www.pegema.com.tr/turkce/printpage4.aspx?hid=131>)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-3. Sınıflar). Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar). Ankara
- Mostow, J. (2002). Evaluation of an Automated Reading Tutor that Listen: Comparison to Human Tutoring and Classroom Instruction. (<http://www.cs.cmu.edu/~listen> Nisan 2007)
- Olçum, Y. (1992). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Öz, F. (2005). Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özçelik, D. A. (1987). Eğitim Programları ve Öğretimi. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları: 8.
- Ontario. (2003) Early Reading Strategy. The report Of The Expert Panel On Early Reading in Ontario (<http://www.edu.gov.on.ca>. Nisan 2007)
- Raj, K. (2000). Reading Strategies. (<http://www.boloji.com/parenting/00210.htm> Nisan 2007)
- Sağırılı, M. (2005). Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Severe, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık
- 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 1 Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, İ. İnci, S. Turan, H. Apak, Ö. (2005). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'yle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler. İlköğretim-Online, 3(2), 48-53
- Temur, T. (2004). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri. Malatya
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Bahar S.257-276
- Uçar, K. Ö. D. (2001). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel
- Ünüvar, P. Çelik, K. (2001). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı- İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Varış, F. (1994) Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yangın, B. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. Türkçe Öğretimi.
- Yangın, B. (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Ve Değerlendirme Raporu. (<http://www.Erg.Sabanciuniv.Edu/> Haziran 2006)
- Yeleğen, M. 1997 İlk Okuma Yazma Öğretimi. İzmir: İz Yayın Dağıtım

EKLER

	sayfa
Ek-1 Uşak İl Merkezindeki İlköğretim Okulları	109
Ek-2 2005 Yılı İlk Okuma Yazma Öğretimi Programı Değerlendirme Anketi	111
Ek-3 Araştırma İzni	114

Ek-1**Uşak İl Merkezindeki İlköğretim Okulları**

Okullar	1. sını	2. sını
1. Ömer Bedrettin Uşaklı İlköğretim Okulu	5	6
2. Ergenekon İlköğretim Okulu	4	4
3. Ganime Özadam İlköğretim Okulu	2	2
4. Muzaffer Mert İlköğretim Okulu	2	2
5. Mehmet Sadık Boz İlköğretim Okulu	2	2
6. 23 Nisan İlköğretim Okulu	2	2
7. Mehmet Sesli İlköğretim Okulu	3	3
8. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	2	2
9. Malkoçoğlu İlköğretim Okulu	4	4
10. Atatürk İlköğretim Okulu	6	6
11. Halit Ziya Uşaklıgil İlköğretim Okulu	2	2
12. Uğur Serdaroğlu İlköğretim Okulu	3	2
13. Besim Atalay İlköğretim Okulu	2	2
14. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	2	2
15. Mehmetçik İlköğretim Okulu	3	3
16. Kurtuluş İlköğretim Okulu	1	1
17. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	3	3
18. Nihat Dülgeroğlu İlköğretim Okulu	3	4
19. Özdemirler İlköğretim Okulu	2	2
20. Hasan Hilmi İlköğretim Okulu	4	4
21. Fatih İlköğretim Okulu	3	4
22. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2
23. Bireylül İlköğretim Okulu	2	2
24. Aybey İlköğretim Okulu	3	4
25. Hasibe ve Mazhar Gürbüz İlköğretim Okulu	2	2
26. Timur Ertürk İlköğretim Okulu	1	2
27. Eşe ve Halil Erdoğdu İlköğretim Okulu	3	2
28. Bedriye ve Kadir Uysal İlköğretim Okulu	4	5
29. Ahmet-Ali Aşçı İlköğretim Okulu	1	1
30. Karaağaç İlköğretim Okulu	2	3

31. Dikilitaş İlköğretim Okulu	2	2
32. Vali Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu	2	2
33. Nuri Şeker İlköğretim Okulu	1	1
34. Aydın Turan İlköğretim Okulu	1	1
35. Turhan Akçay İlköğretim Okulu	2	1
36. Yaşar Akar İlköğretim Okulu	1	1
37. Öğretmen Mahmut Özgöbek İlköğretim Okulu	1	-
38. Alper Günbayram İlköğretim Okulu	2	1
Toplam:	92	94

Ek-2**DEĞERLİ MESLEKTAŞIM**

Bu ölçek, 2005 İlk Okuma Yazma Programını dolayısıyla “**Ses Temelli Cümle Yöntemini**”, öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmek, programın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. **Toplanacak veriler yalnızca bilimsel hedefler için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir.**

2005 – 2006 öğretim yılından itibaren uyguladığınız “İlk Okuma Yazma Programı”nı dikkate alarak, ankette yer alan ifadelere “*Hiç katılmıyorum*”, “*Çok az katılıyorum*”, “*Kısmen katılıyorum*”, “*Büyük ölçüde katılıyorum*”, “*Tamamen katılıyorum*” seçeneklerinden size uygun olana “X” işareti koyarak yanıt vermeniz beklenmektedir.

Ölçekten elde edilen veriler bireysel olarak değil toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete **isim yazmanız beklenmemektedir.**

Samimi cevaplarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sevda YURDUSEVEN

Sınıf Öğretmeni
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Hizmet Yılıınız?**→ (yazınız).....

2. **Cinsiyetiniz?** Bayan () Bay ()

3. **En Son Mezun Olduğunuz Okul?**

- () Öğretmen Okulu veya Lisesi
() Ön Lisans (İki Yıllık Eğitim Enstitüsü veya Ön Lisans Tamamlama)
() Lisans (Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulu veya Eğitim Fakültesi)
() Yüksek Lisans
Diğer →(Yazınız).....

4. **Çalışma Durumunuz?**

- () Kadrolu Sınıf Öğretmeni
() Sözleşmeli Sınıf Öğretmeni
() Ücretli Sınıf Öğretmeni

5. **Okuttuğunuz Sınıf?** 1.Sınıf () 2.Sınıf ()

6. **Çalıştığınız Okul?**

- Normal Öğretim Yapılan Okul ()
İkili Öğretim Yapılan Okul ()

7. **Cümle çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma?** Öğrettim() Öğretmedim()

2005 YILI İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
48. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin aşamaları net bir biçimde anlatılmıştır.					
49. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin dikkat düzeyinin gelişimine katkı sağlamaktadır.					
50. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin dil gelişimini olumlu etkilemektedir.					
51. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile sunulan çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümle ve metinler ezberi engelleyip öğrencilerin anlamalarını güçlendirmektedir.					
52. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ndeki hece, kelime, cümle ve metin oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.					
53. Programda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili açıklamalar yeterlidir					
54. Programda her şey açıkça, anlaşılabilir bir biçimde anlatılmıştır.					
55. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne ilişkin programda yeterince örnek vardır.					
56. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma yöntemine ilişkin yeterli eğitim aldım.					
57. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada karşılaşılan sorunlara programdan yararlanarak çözüm bulunabiliyor.					
58. İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.					
59. İlk okuma yazma programında kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.					
60. Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır.					
61. Kazanımların ifadeleri yeterince anlaşılabilir.					
62. Kazanımlar gerçekleştirilecek niteliktedir.					
63. Öğretmene etkinlik seçme olanağı veriliyor.					
64. Etkinlikler öğrenciyi düşünmeye sevk ediyor.					
65. Programın etkinliklere yer vermesi öğrenmeyi kalıcı ve zevkli hale getiriyor.					
66. Etkinlikler öğrenci seviyelerine uygundur.					
67. Etkinlikler beceri ve kazanımları gerçekleştirmede faydalıdır.					
68. Etkinlikler, öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlamaktadır.					
69. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmektedir.					
70. Önerilen etkinlikleri kolaylıkla uygulayabildim.					
71. Etkinlikler materyal kullanımını geliştirmektedir.					
72. Değerlendirme form ve belgeleri yeterlidir.					
73. Değerlendirme formları öğrenci başarısını ölçmede kolaylık sağlıyor.					
74. Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor.					
75. Sonuca değil sürece yönelik değerlendirme yapılıyor.					
76. Araç, gereç ve kaynaklar hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak durumdadır.					
77. Süreç içinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yeterlidir.					

	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
78. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ni uygulamada destekleyici materyallere ulaşabiliyorum.					
79. Araç gereçleri kendi imkânlarımla oluşturdum.					
33. Harflerin verilmiş sırası doğrudur.					
34. Oluşturulmuş olan harf grupları isabetlidir.					
35. Ses Temelli Cümle Yöntemi aşamaları uygulamada kolaylık sağlamaktadır.					
36. Çocuklar bitişik yazıyı yazmakta zorlanmaktadır.					
37. Çocuklar bitişik yazıyı okumakta zorlanmaktadır.					
38. Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır.					
39. Şekilleri benzer harfler okunurken birbirine karıştırılmaktadır (b-d, s-ş, c-ç)					
40. Öğrenciler açık heceleri okumakta zorlanmaktadır (-ka, -le, -no gibi).					
41. Öğrenciler kapalı heceleri okumakta zorlanmaktadır (al, et, ur gibi).					
42. Heceleyerek okunduğu için okuma çok yavaştır.					
43. Heceleyerek yazıldığı için çok yavaş yazılmaktadır.					
44. Yeni program öğrenciyi aktif kılıyor.					
45. Öğretmen kılavuz kitapları uygulamada kolaylık sağlıyor.					
46. Kalabalık sınıflar programın uygulanmasını zorlaştırıyor.					
47. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yürüttüğüm okuma yazma süreci sonunda gerekli kazanımları edinemeyen öğrenci hiç yoktur.					

KATKILARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

Ek-3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- **139 / 438**
Konu : Araştırma İzni

24701/2007

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)


İlgi : 15.01.2007 tarih ve B.30.2.AKÜ.0.E1.00.00-510/38 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sevda YURDUSEYEN'in "İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin Uşak İli ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (3 sayfa – 49 sorudan oluşan) anketlerin ders saatleri dışında ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması durumunda belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-3 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet- 2 Sayfa)



BAKANLIĞI
444 0 632
MİLLÎ EĞİTİM

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-posta: earged@meb.gov.tr