

**T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM YAZI ÖĞRETİMİ PROGRAMININ 1. KADEME
UYGULAMASININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Hazırlayan
Fatih TAYLAN**

107181

107181

**Tez Danışmanı
Doç.Dr. Hayati AKYOL**

Ankara – 2001

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Fatih TAYLAN'a ait "İlköğretim Yazı Öğretimi Programı'nın 1. Kademe Uygulamasının Öğretmen Gör¼şlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışma j¼rimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç.Dr. Hayati AKYOL

¼ye

Yrd.Doç.Dr. Gıyasettin AYTAÇ

¼ye

Yrd.Doç.Dr. Kemal K¼KSAL

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim yazı öğretime programının 1. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır.

Yazı öğretime programının değerlendirilmesi için, literatür taraması yapılmıştır. Programın hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine göre, program değerlendirme kriterlerine uygun olarak öğretmenlere ön anket uygulanmıştır. Ön anket gözden geçirilerek işlerliği olmayan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen anket ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Anket sonucunda elde edilen bulgular yüzde, ortalama ve standart sapma şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumudur. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet ve öğrenim durumu için “t” testi uygulanmıştır. Kıdem durumu için “tek yönlü varyans” analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir:

1. İlköğretim Okulu Yazı Programı'nın 1.-5. sınıflar arası hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine göre programın etkinliği orta derecede gösterilirken, programın öğelerinin hazırlanışında daha fazla açıklayıcı örneklere yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

2. Öğretmenlere “programda belirtilen harflerin yazılış biçimlerindeki problemler” hakkında görüşleri olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %57.1'i (48 kişi) harflerin yazılış biçimlerini uygun bulurken, %42.9'u (36 kişi) çeşitli harfler üzerine görüş bildirmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta bazı harflerin yazılışına çocukların alışamadığı ve bunların yazılışlarında değişiklik yapılabileceğidir.

3. Yazı öğretimi programında sınıflara göre rakamların ve noktalama işaretlerinin yazımının tekrarı yerinde bir karardır. Bir önceki yazı programına göre programdaki değişiklikler olumlu yöndedir.

4. Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenlerin yazı öğretimi programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ait görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

5. Öğretmenlerin kıdemlerine göre yazı öğretimi programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, kıdeme göre görüşlerin değişmediği saptanmıştır.

6. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğrenim durumuna göre görüşlerin değişmediği saptanmıştır.

Programın genel olarak başarılı olduğu, eksikliklerinin düzeltilmesiyle birlikte program değerlendirme kriterlerine tamamen uyabileceği ve uygulamaya yönelik daha fazla geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

ABSTRACT

In this research, evaluation of the 1st stage application of the program of writing training in primary education has been made to the views of the teachers.

A search of the relevant literature has been made for the evaluation of the program of writing training. In accordance with the elements of object, conduct, content, education situation, tools and apparatus, method and techniques, and evaluation, a preliminary questionnaire has been submitted to the teachers appropriate to the program evaluation criteria. This preliminary questionnaire has been revised then, and the entries with no effect have been reorganized. The questionnaire has been submitted to the primary education teachers.

The data found out in consequence of the questionnaire has been stated in terms of percentage, medium, and standard deviation. The variables of the research are gender, length of service, and education degree. The “t” test has been applied for the independent variables of the research – gender and education degree. And analysis of “one-way variance” has been made for the length of service.

The findings of the research may be summarized as follows:

1. While the efficiency of the program of writing training in primary education in classes 1 to 5 has been found out to be mean in accordance with the elements of object, conduct, content, education situation, tools and apparatus, method and techniques, and evaluation, it has been determined that more illustrative examples should take place in the preparation of the elements of the program.

2. It has been asked to the teachers even if they have any views regarding “the problems in the writing styles of the letters started in the program”, where 57.1% of the teachers (48 persons) has found the writing styles of the letters

appropriate, 42.9% (36 persons) has started views on some letters. The point to be regarded is that the children could not get used to the writing of some letters and that some changes could be made in their writing.

3. In the program of writing training, repetition of numbers and punctuation marks as Per the classes is an appropriate decision. When compared to the previous writing program, the changes are somewhat positive.

4. In accordance with the findings of the research, it has been found out that there is no significant difference between the views of the female and male teachers regarding the object, count, content, education situation, tools and apparatus, method and techniques, and evaluation elements of the writing training program.

5. When compared to the length of service, it has been found out that there is no significant difference between the views of the teachers, regarding the object, count, content, education situation, tools and apparatus, method and techniques, and evaluation elements of the writing training program, and that the opinions did not differ according to the length of service.

6. When compared to education degree, it has been found out that there is no significant difference between the views of the teachers, regarding the object, count, content, education situation, tools and apparatus, method and techniques, and evaluation elements of the writing training program, and that the opinions did not differ according to the education degree.

Therefore, it has been concluded that the program, in general was successful, and with the fulfillment of the deficiencies it would completely fit the program evaluation criteria and could be developed more towards practice.

ÖNSÖZ

İlköğretim okullarının birinci kademesinde kazanılan davranışlar öğrencinin tüm eğitim hayatını ve sosyal yaşamını etkilemektedir. Yazı öğretimi birinci sınıfta başlayarak ilköğretim boyunca devam eder. Bu öğretimin başarısı, hazırlanan programların iyi olmasına ve doğru uygulanmasına bağlıdır. Programlar, öğretmenlerin plânlama ve uygulamalarının kaynağını oluşturur.

İlköğretimde istenilen nitelikte yazma becerisinin kazandırılabilmesi düşüncesiyle bir yazı programı hazırlanmış ve 1998-1999 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Uygulamayı ve gözlemi yapan öğretmenler bilgiyi elde etmek için en önemli kaynaktır. Araştırmada, uygulanan programın yeterli ve yetersiz yönleri tespit edilerek, yetersiz yönlerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı programın, program değerlendirme ve geliştirme kriterleri açısından öğretmenlerin görüşlerinden hareketle değerlendirilip yeterli ve yetersiz yönlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine Yazı Öğretimi Programı'nın hedef ve davranışları, içeriği, eğitim durumu, yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri ve değerlendirme ögesiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bilgilere göre önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım Doç.Dr. Hayati AKYOL'a, tezin istatistiksel verilerinin elde edilmesinde ve verilerin düzenlenmesinde yol gösteren Yrd.Doç.Dr. Hüseyin ÖNCÜ ile Yrd.Doç.Dr. İbrahim KISAÇ'a, anketi cevaplayan tüm öğretmen arkadaşlara ve tezin yazımı sırasında yardımcı olan Arş.Gör. Mehmet DEMİRTAŞ'a, maddî ve manevî yardımlarıyla katkıda bulunan herkese içten teşekkürü bir borç bilirim.

Fatih TAYLAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR CETVELİ.....	xiv
TABLO VE ŞEKİLLER CETVELİ.....	xv
1. GİRİŞ	
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Dil ve Önemi.....	1
1.1.2. Anadil (Türkçe) Öğretiminin Önemi.....	5
1.1.3. Eğitim-Öğretim ve Programlar.....	11
1.1.4. Yazı ve Tarihi.....	12
1.1.5. Yazı Öğretimi.....	15
1.1.5.1. Amaçlar.....	15
1.1.5.2. İlkeler.....	16
1.1.6. Yazı Öğretimi Etkinlikleri.....	19
1.1.6.1. Yazmaya Hazırlık Çalışmaları.....	19
1.1.6.2. Cümle Dönemi.....	35
1.1.6.3. Kelime Dönemi.....	37
1.1.6.4. Hece ve Ses Dönemi.....	38
1.1.6.5. Serbest Okuma-Yazma Dönemi.....	39
1.1.7. Yazı Öğretiminde İçerik.....	40
1.1.8. Yazı Öğretiminde Süre.....	41
1.1.9. Yazı Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler.....	42
1.1.10. Yazı Öğretiminde Kullanılan Metot ve Teknikler.....	47
1.1.10.1. Anlatım Metodu.....	47
1.1.10.2. Gösterip Yaptırma Metodu.....	47

1.1.10.3. Soru Cevap Metodu.....	48
1.1.11. Yazı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	48
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	50
1.3. ALT PROBLEMLER.....	51
1.4. SAYILTILAR.....	51
1.5. SINIRLILIKLAR.....	51
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	51
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	52
1.8. TANIMLAR.....	53
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	54
3. YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	60
3.2. EVREN.....	60
3.3. ÖRNEKLEM.....	60
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	61
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMU.....	61
4. BULGULAR VE YORUM	
4.1. Kişisel Bilgiler.....	63
4.1.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları.....	63
4.1.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımları.....	64
4.1.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.....	64
4.1.4. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Dağılımları.....	65
4.1.5. Ankete Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazmayla İlgili Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımları.....	66
4.1.6. Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Görüşlerine Göre Dağılımları.....	66

4.2. Yazı Öğretimi Programı'nın Ögelerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	67
4.2.1. Hedefler Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi	68
4.2.2. Davranışlar Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.....	69
4.2.3. İçerik Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.	70
4.2.4. Eğitim Durumu Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.....	72
4.2.5. Araç Gereç Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.....	73
4.2.6. Yöntem ve Teknikler Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.....	74
4.2.7. Değerlendirme Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi.....	75
4.3. Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedef ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	76
4.3.1. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	76
4.3.2. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	77
4.3.3. Farklı Öğrenim Durumlarına Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	78
4.3.4. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	78

4.3.5. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	79
4.3.6. Farklı Öğrenim Durumlarına Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	80
4.4. Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	81
4.4.1. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	81
4.4.2. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	82
4.4.3. Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	82
4.5. Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri.....	83
4.5.1. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	84
4.5.2. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	84
4.5.3. Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	85

4.5.4. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	86
4.5.5. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	87
4.5.6. Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	88
4.5.7. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	88
4.5.8. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	89
4.5.9. Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	90
4.6. Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşleri.....	91
4.6.1. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	91
4.6.2. Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	92
4.6.3. Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	93
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuç.....	94

5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	99
EKLER.....	107
Ek-1: Anket Formu.....	107
Ek-2: İzin Belgeleri.....	



KISALTMALAR CETVELİ

1. Başk. : Başkaları
2. Çev. : Çeviren
3. M.E.B. : Millî Eğitim Bakanlığı
4. M.E.G.S.B. : Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
5. T.T.K. : Türk Tarih Kurumu
6. Üniv. : Üniversite
7. Yük. Lisans : Yüksek Lisans



Tablo ve Şekiller Cetveli

Şekiller	Sayfa
Şekil 1. Kalem Tutuşta Bileşenler: İşaret Parmağını Bükme.....	26
Şekil 2. Kalem Tutuşta Bileşenler: Ön Kolun Durumu.....	26
Şekil 3. Kalem Tutuşları: Kalem Üzerindeki Parmakların Tutuşu.....	26
Şekil 4. Kalem Tutuşta Karşıtlık.....	27
Şekil 5. Dört Şekilde Kalem Tutuşun Temel Analizi.....	28
Şekil 6. Çizgi Alıştırımlarında Yön Öğretimine Örnek.....	30
Şekil 7. Yön ve Satır Kavramı Öğretimine Örnek.....	31
Şekil 8. Karalama Çizgi Çalışmalarına Geçiş.....	32
Şekil 9. Soldan Sağa Hareket Etme Becerisi İçin Alıştırımlar.....	33
Şekil 10. Düzenli Çizgi Çalışmaları.....	34
Şekil 11. Birinci Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği.....	42
Şekil 12. İkinci Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği.....	43
Şekil 13. Üçüncü Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği.....	43
Şekil 14. Sağ Eli İle Yazanlar İçin Eğik El Yazı Çalışmalarında Kullanılan Kılavuz Karton Örneği.....	44
Şekil 15. Sağ ve Sol Elliler İçin Dik Yazı Çalışmalarında Kullanılan Kılavuz Karton Örneği.....	44
Şekil 16. Düzeltme Sembolleri ve Anlamları.....	46
Şekil 17. Yazı Değerlendirme Fişi.....	49
Tablolar	
Tablo 4.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları.....	63
Tablo 4.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımları.....	64
Tablo 4.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.....	64
Tablo 4.4. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Dağılımları.....	65

Tablo 4.5. Ankete Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazmayla İlgili Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımları.....	66
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yazı Öğretimiyle İlgili Verilen Bilgilerin Yeterlilik Düzeyleri Hakkında Görüşlerinin Dağılımları.....	67
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	68
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Programın Davranış İfadelerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	69
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	70
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	72
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Programın Araç Gereçlerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	73
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	74
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Bölümüne İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri.....	75
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri.....	76
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri	77
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri.....	78

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	79
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri	79
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	80
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	81
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri.....	82
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	83
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	84
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri.....	85
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	85
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Araç Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	86
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Araç Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri.....	87

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Araç Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	88
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	89
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri.....	89
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	90
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	91
Tablo 4.33. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri.....	92
Tablo 4.34. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri.....	93

1.BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, sayılılar, tanımlar ve sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Dil ve Önemi

Bu araştırmanın konusu olan yazı öğretimi dil ve anadil ilişkilidir. Dil ve anadil kavramlarıyla yazı öğretiminin ilişkisini açıklayan yeterli bilgiler yoktur. Araştırmada bu ilişkiyi kurabilmek için dil ve anadil tanımlarından yararlanılmıştır.

Kişiler arası iletişimi sağlayan dili kavrayabilmek için, dil hakkında yapılan tanımlara bakmak gerekmektedir. “İnsanın yaşamını diğer canlılardan ayıran, onu üstün kılan özelliklerin başında dil gelmektedir” (Tazebay, 1997:2). Tazebay bu tanımıyla, insanın diğer canlılara göre beynini en iyi kullanan varlık olduğunu ve bunun en büyük ispatının da dil olduğunu belirtmiştir. İnsanlar dil ile anlaşarak iletişim sağlarlar. Dil ile hayatın bütünü anlamlı hâle gelir, konuşma ve dinleme etkinlikleri ortaya çıkar.

Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri; dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamaz. “Dil; bir topluluğu topluma dönüştürür. Dil her yönüyle bir ulusun kültürünün aynasıdır. İnsanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı dildir” (Aksan, 1990:13). Dil toplumun temel öğelerinden biridir. Her toplum kendi dili ile kültürünü şekillendirir.

“Dil millî hafıza ve millî kültürdür. Dil, bir milletin dehasından doğan; o milletin tarihi, medeniyeti, kültürü ve karakteri ile beraber nesilden nesile geçerek devamlılığını sağlayan bir sistemdir. Dilin yok edilmesi, milletin ve dolayısıyla da devletin yok olması demektir” (Kiremit, 1997:6).

İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumda dil sayesinde sosyalleşirler. Kendilerine bir kimlik edinirler. Dil kültür aktarımı sayesinde toplumların var olmalarını güçlendiren en önemli öğelerden birisidir. Kendi karakterine uygun olmayan bir dille kendini ifade etmeye çalışan toplumlar kültürlerini koruyamazlar. Konuştukları dilin etkisiyle değişerek bir önceki nesille bağlarını koparırlar. Tarihî bağları kopan milletlerin nesiller arası kültür devamlılığı kopmuş demektir.

Her insan kendi dilini kullanırken, duygu ve düşüncelerini aktarırken dilini en güzel biçimde kullanmaya çalışır. Dilin iyi kullanılması insanlar arasındaki iletişimin artması anlamına gelir ki iletişimin iyi olduğu bir toplumda sorunlar daha kolay çözülür. Dildeki kelime hazinesini kullanarak dilin zenginliği korunmalı ve geliştirilmelidir.

Dil, iletişimi sağlayan bir vasıta, kendi kanunları çerçevesinde gelişen bir varlık, seslerin hazinesi, bilinmeyen zamanlarda oluşmuş, sosyal ve millî bir kültür kurumudur (Kiremit, 1997:1). Dilin iletişimde bir araç olduğu, diğer sosyal kurumlar gibi bazı kendine has kuralları ile yaşayıp geliştiği unutulmamalıdır. Dili kurallarına dikkat etmeden kullandığımız taktirde dil özelliğini kaybetmeye başlar. “Dil birtakım simgelerin anlamları üzerinde uzlaşma, bunları kullanarak bilgi, duygu ve düşünce iletme işidir” (Tazebay, 1997:2). Tazebay’ın tanımı da dili iletişimde araç olarak göstermektedir. Dilde sesler sembollerle ifade edilerek yazıda da bir birlik sağlanmıştır. Belli kurallar ile kullanılan dilin daha fazla kalıcı olması ve yayılması yazılı hale dönüşmesiyle olmuştur. Her toplum kendine uyan alfabeyi kullanarak kendini ifade etmeye çalışmıştır. Yazılı hâle gelen dil insanların sosyal yaşamda iletişimlerini hızlandırmıştır.

Dil insanda bilişsel ve psiko-motor davranışların birlikte kullanımıyla gerçekleşir. “Dil, aynı zamanda düşünce, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir” (Yavuzer, 1993:46). Bu tanımlamada dil, bilişsel süreçlerle açıklanmaktadır. İnsan, düşüncelerini bir araya toplar ve bellekte belli bir düzen içerisinde sıraya koyar. Söylenenler, dinlenenler, izlenen olaylar beyinde bilişsel süreçler sayesinde anlamlı hale getirilerek yorumlanır. Aynı süreçler dilin yazılı olarak kullanımında algılama, muhakeme ve düzenleme şeklinde olur. Beyindeki bilişsel süreçler sonrası yazının kâğıda aktarımı için psiko-motor davranışlara geçilir.

Kaplan (1992:35) dil için “ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donatımdır” derken kültür aktarımını vurgulamaktadır. Dil ile kültür aktarımı sağlanır ve milletler geçmiş ile gelecek arasındaki bağı dille kurarak kültürlerini korurlar. Bu kültür aktarımı sözlü kullandığımız dilin zaman içinde değişmesiyle kopabilir. Oysaki dilin yazılı kaynakları sayesinde toplumlar geçmişlerini öğrenebilmektedirler.

“Dil, bize atalarımızın binlerce yıllık mirasıdır. Dil, kelimelerden ibaret değildir, birer fikir ve duygu ifade eden cümlelerden ve tabirlerden oluşur” (Kerman, 1988:6). Her milletin dili tarih içinde geçtiği aşamalarla, yaşantılarla oluşmuştur. Bu süreç içinde yaşanan olaylarla bağlantılı olarak dil her toplumun kültürünü yansıtır duruma gelmiştir.

Yazılı ve sözlü olarak öğrenilen dil toplumları bir arada tutan en önemli unsurdur. Toplumlar benliklerini kaybetmeden yaşayabilmek için dillerini gelecek kuşaklara doğru aktarmalıdır. Dil sayesinde birey iletişimini kolayca yapabilmektedir. Çocuk dili yürüyebildikten sonra kullanmaya başlar ve dil sayesinde iletişimi artarak sosyalleşir. Kişilik gelişiminde sosyalleşme çok önemlidir.

“Toplumun kültür değerlerini benimseyerek o toplumun bir ferdi durumuna gelen çocuk, bu süreci (sosyalleşme) şarken dil en önemli etken olmaktadır. Dil, kültürlerin

gelişmesini ve aktarılmasını sağlamakta; bir toplumun fertlerinin iş birliği yapabilmeleri dil ile gerçekleşebilmektedir. Böylece dil sosyal etkileşimin, kitle iletişiminin en önemli unsurlarından biri olmaktadır” (Demir, 1996:24).

Dilin sürekli olarak ihtiyaçlara bağlı olarak yenilenmesi gerekmektedir. Dili birkaç yüz kelimeyle sınırlayarak konuşmak dilin fakirleşmesine bazı terim ve kelimelerin ölmesine neden olur. Her insan çalışma hayatında da bu kurallara dikkat etmelidir. Mesleği ile ilgili terimleri kullanarak dilin gelişimine katkıda bulunmak her vatandaşın görevi olmalıdır. Bu şekilde branşlara göre dilin zenginleşmesi sağlanacaktır. Dilin yazılı ve sözlü olarak kullanımına dikkat edildiği sürece dil gelişimi sürekli olacaktır.

Dil, toplumun düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlatım bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak aktarılmasını sağlayan gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz, 1990:2). Birey toplumla varolduğuna göre iletişimi sağlamanın yolunu da yaşadığı çevrede bulmuştur. Bu çevrede ortak birtakım kurallar oluşturarak dil içinde bir birliğin oluşumu gerçekleşmiştir. Dil ile sağlanan birlik bir toplum için çok önemlidir. Aynı bölgede yaşayan fakat farklı dilleri konuşan topluluklarda vatandaşın ülkedeki imkanlardan yararlanmada bir çok problemi olacaktır. Aynı millî dili konuşan insanlar arasında iletişim ve kaynaşma daha hızlı olmaktadır. Yazılı iletişim dilde birlik için temel teşkil eder. Yazılı olarak kendini ifade edebilen bireyler toplumun sunduğu tüm imkanlardan yararlanabilirler.

Bu tanımlar dilin fert ve toplum hayatındaki yerini anlamamız açısından önemlidir. Eğer bir dil yeterince korunmaz ve geliştirilmezse özelliklerini kaybetmektedir. Kişi kendini, düşüncelerini gerektiği şekilde aktarabilecek bir dil kullanmadığı takdirde, hem dilini hem de düşüncelerini geliştirme imkânı bulamamaktadır. Adalı'nın (1983 :34) bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Dil bir iletişim aracıdır. İletişim, verici olarak konuşma ve yazma; alıcı olarak da dinleme ve okuma eylemleriyle gerçekleştirilir. Birey bu eylemler içinde dışarıdan

kendisine verilen bildirimleri alarak ve bizi kendisinden haberli kılarak bilgi birikimini, anlam evrenini oluşturur. Buna göre, anadili Türkçe olarak öğretimi de, bu anlama-anlatma eylemini gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır” (Adalı, 1983:34).

Dil yazılı ve sözlü biçimde ifade edilmektedir. Dili geliştirmenin yolu her ikisine de gerektiği önemi vermekten geçer. Kişinin dile hakim olabilmesi için anadilini iyi öğrenmesi gerekmektedir. Anadili öğretmek için eğitim-öğretimin çok iyi plânlanması gerekmektedir.

1.1.2. Anadil (Türkçe) Öğretiminin Önemi

Günümüzde anadilimiz Türkçe'nin öğretimine verilen önemin artırılması gerekmektedir. Millî dilin öğretimi, ulusun birliği için önemlidir. Türk dili, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kültürünü yansıtan, önemli unsurlardan biridir. Türkçe konuşma, ülkede ulus olmanın göstergesidir. Son yıllarda yabancı dillerin Türkçe üzerindeki etkisi oldukça artmıştır. Böyle bir ortamda Türkçe öğretimine önem verilmesi, Türkçe'nin doğru olarak konuşulması, yazılması dilin gelişiminde hayati önem taşımaktadır. Anadilimizi geliştirmek için toplumun her kademesindeki bireylerin Türkçe'yi yazılı ve sözlü olarak iyi ve doğru kullanması gerekmektedir.

Çocuk gözünü, kendisini çepçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun anadilidir (Adalı, 1983:31). Tüm değerler dil yoluyla kişiye aktarılır. Çocuk içinde bulunduğu ortamda anadilini öğrenir. Türkiye'de millî dilimiz olan Türkçe'yi öğrenir ve kullanırız. Anayasamızın üçüncü maddesinde “Türkiye Devleti ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçe'dir” ifadesi yer almaktadır. İlköğretim programında da Türkçe'nin öğretilmesi amaçlar arasına alınmıştır. Türkçe'yi geliştirme ve koruma devletin önem verdiği konuların başında gelir. Ulusal birliğin devamının sağlanmasında Türkçe temel teşkil eder.

Atatürk'ün dilimiz üzerine önemli sözleri vardır. Bunlardan bir tanesi de şöyledir:

“Türk demek dil demektir. Millet olmanın çok belirgin niteliklerinden birisi de dildir. Türk milletindenim diyen insanlar her şeyden önce ve mutlaka Türkçe konuşmalıdır. Türkçe konuşmayan bir insan Türk kültüründen ve Türk toplumundan olduğunu ileri sürerse buna inanmak doğru olmaz” (Baydar, 1960:44).

İnsanların millî kimlikleriyle dilleri birbirinden ayrılamaz. Kendini bir millete bağlı hissedenden kişi o toplumun üyesi olduğunu belli etmek istiyor ise mutlaka kendi dilinde konuşmalı ve yazmalıdır. Aksi taktirde milletle olan bağları kopar. Bunun içindir ki yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız kimliklerini unutmamak için Türkçe konuşmaya okumaya ve yazmaya dikkat etmektedirler. Kendi dili olmayan milletlerin kültürlerini zaman içinde kaybetmeleri olasıdır.

Atatürk cumhuriyetle birlikte millet olmanın gereğini sağlamak için, Türkçe önemini vurgulayan konuşmalar yapmıştır. Atatürk “Türk dili Türk milleti için mukaddes bir hazinedir” demiştir (Apatay, 1997:4). Bu sözün Türk milletinin tarihi içerisinde gelenek görenek gibi millî değerlerini kaybetmemesinin dil sayesinde gerçekleştiğini vurgulamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla birlikte Türkçe'nin yabancı dillerin etkisinden sıyrılması için harf inkılabı yapılmıştır. Daha sonra dilin geliştirilmesi ve incelenmesi için Türk Dil Kurumu'nun kurulması gündeme gelmiştir. Türkçe diğer dillerin etkisinden kurtarılmaya başlanmıştır.

“Anadil başlangıçtan anneden ve yakın çevreden daha sonra ilişkili bulunan çevreden öğrenilen ve kişilerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Olgun, 1996:7). Anadili sayesinde bireyler toplum içerisinde birbirleriyle rahatça iletişim kurarak anlaşılır. Anadil bir topluluğun millet olabilmesi için önemli bir etkidir. Tarihte sömürgeleştirilmiş ülkelerde dilin önemini kavrayamayan toplumlar millî kimliklerinin geç farkına varmışlardır. Buna Hindistan en güzel örnek olarak verilebilir. Hindistan'ın bağımsızlığını kazanması yirminci yüzyılın ortasına kadar sürmüştür. Bu arada ülkede bölünme de

yaşanmıştır. Bu gün Hindistan'da İngilizce konuşulmaktadır. Cezayir de aynı süreçten geçmiştir. Bu ülke insanları artık resmî dil olarak başka bir kültürün dilini kullanmaktadırlar. Millî birlikleri bu yüzden çok geç oluşmuştur. Oysa dillerini koruyan milletler tarihte her zaman saygınlıklarını ve güçlerini muhafaza etmişlerdir.

“Her millet, her millî cemiyet, kainatı, duygu ve düşüncelerini, meramını ayrı şekilde seslendirmiş, ayrı şekilde ifade etmiştir. Dil düşüncenin aynasıdır. Onun için dil bir milletin düşünce sistemini gösterir. İnsan diliyle düşünür. Bir dil onu kullanan milletin kafa yapısını, nasıl düşündüğünü, o milletin fertlerinin zihninin nasıl çalıştığını ortaya koyar. Millî düşünce tarzını aksettirir” (Ergin, 1990:20).

Millet kendini diliyle ifade eder ve yaşar. Dilin gelişmesi milletin de gelişmesine katkı sağlar. Hiçbir millet başkalarının diliyle kendini yeteri kadar anlatamaz. Her toplum kendi kültürünü dili sayesinde doğru olarak yansıtabilir. Farklı toplumlar kendi aralarında anlaşırken yaşam tarzlarına uygun olarak dillerini oluşturmuş ve geliştirmiştir. Anadilinin zenginliğine bakarak o toplumun düşüncelerinin hangi aşamalardan geçtiğini ve kültürünü anlayabiliriz. Toplumların ilerleyebilmeleri için millî dillerini geliştirip, zenginleştirmeleri ve bu dille okuyup yazarak dile katkıda bulunmaları gerekmektedir. “Bir milletin dili bütün ilim kavramlarını anlatacak şekilde gelişmemişse, o millettten ilim ve kültür alanında bir varlık göstermesi beklenemez” (Timurtaş, 1977:29).

Kişilerin anadillerini iyi kullandıklarında, toplum içinde daha kolay kabul gördükleri, iletişimde problem yaşamadıkları ve başarılı oldukları gözlenmektedir. Anadili Türkçe'yi iyi konuşabilen ve yazabilen kişilerin bilgi birikimlerini aktarmaları daha kolay olmaktadır. Kelime dağarcığı zayıf olan bireyler düşüncelerini de sadece bu kelimeler üzerine kurarlar. Kısıtlı dil kullanımı kısıtlı düşünceyi getirir. Bu, toplumların gelişimine büyük bir engeldir. Dil ile düşünce birbirlerinden ayrılmaz iki parçadır. Anadilin öğretimine daha fazla önem verilmesi durumunda toplumun gelişimine de katkı sağlanmış olacaktır. Yazılı anlatım ile dilin kısıtlı kullanımını aşmak için çeşitli eserler oluşturulmuştur.

İnsan söz ile anlatamadığı düşüncelerini kağıda dökmüştür. Bu yazılı kaynakları okuyanlar kelime hazinelerini, dolayısıyla düşüncelerini geliştirmişlerdir.

“Anadili bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşünce çevrelerinin de hem oluşturucusu hem de değişkenidir” (Özdemir, 1983:21). Birey dili sayesinde çevresine bakış açısını belirler. Kişinin düşüncelerinin önündeki engelleri kaldırabilmesi için anadilini iyi kullanması ve geliştirmesi gerekmektedir. Anadili iyi kullanabilmek için dilin tüm boyutları dengeli bir biçimde kullanılmalıdır.

“Dil dört eylemin; dinleme, okuma, konuşma, yazmanın gerçekleşmesini sağlayan, kendine özgü kuralları olan canlı bir varlıktır” (Olgun, 1996:8). Çocuk anne ile birlikte çevreden dili öğrenmeye başlar. Toplum içerisindeki öğrenilen dil dinleme ve konuşma boyutlarını yerine getirirse de eksik kalır. Çocuğun iyi bir şekilde daha üst seviyedeki dil becerilerini kazanabilmesi için temel eğitimi tam olarak alması gerekmektedir. Dilin ilk öğrenimi dinleme boyutudur. Dinleme iyi bir gözlem yeteneği ister. Kelimelerin nasıl kullanıldığı, olaylarla ilişkisi, telaffuzu çocuk tarafından mükemmel bir şekilde hafızada depolanır. Bu gözlemi çocuklar dili öğrenmek için kullanırlar. Öğretmenler ise gözlemi değerlendirme için kullanırlar. İyi bir dinleyici ve konuşmacı olmayı çocuk okulda öğrenir. Bu aşamada okuma ve yazma da okulda öğretilir. Önemli olan dilin bu dört eylemini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) insanın tüm hayatı boyunca gerçekleştirebilmesidir.

Dil sadece aile etrafında konuşulan dil değildir. Bir çok meslekî ve kişisel terimleri içerir. “Bu yüzden çocuğun başkalarının varlığını anladıktan sonra, başkalarına göre düşünebilmesi ancak programlı dil eğitimi ve öğretimi sayesinde olur” (Bacanlı, 1987:14). Programlı dil öğretimi bireyin yaşamında önemli yer tutar. Bir bakıma başarısı dili kullanma becerisine bağlıdır.

Anadil öğretiminin programlı bir şekilde verildiği yer okuldur. "Anadil eğitimi ve öğretimi sayesinde çocuk okulda öğretmeni, arkadaşları ve okunan

kitaplardan yeni kavramlar öğrenerek dünyasını zenginleştirir” (Alkan, 1991:29). Okulda dil öğretiminin dinleme, okuma, konuşma, yazma boyutlarının öğretilmesi ve geliştirilmesi üzerinde durulur. “Öğrenilen her yeni kavram kişilerin dillerini kullanma ve okuduklarını anlama becerilerini arttıracaktır” (Dökmen, 1994:19). Anlama becerileri sözlü ve yazılı anlatıma dönüştüğünde anadil bir bütün halinde gelişecektir.

Programlı bir dil öğretimi çocukta okuma isteğini geliştirir. Çocuk okuduğu ve öğrendiği bilgilerle hayatı yorumlar. Yeni kavramlarla düşünce ve dil gelişir. Okullarımızda Türkçe eğitimi ezberle yönelik olduğundan başarılı sonuçların alınmadığı görülmektedir. Anadil öğretimi çocukların yaşamında önemli bir yer tutar ve sürekli değişerek devam eder.

“Anadili eğitimi çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde gelişmektedir. Bu eğitim, çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir” (Göğüş, 1983:40).

Dilin dört eylemi birbiriyle ilişkilidir. Herhangi birini yok sayarak ona önem verilmezse bu durum gelişim sırasında eksiklerin olmasına yol açar. Her bireyin ilgi duyduğu alanla alakalı olarak anadili gelişir. Sosyal yaşamda iletişimi sağlama çok önemlidir. İletişimde yaşanacak problemler bireyin tüm yaşamını etkileyebilir.

Bilimsel çalışmaların kişilerin anadillerinde yapılması, o dilin zenginleşmesine yardımcı olmaktadır. Anadil öğretimi programlı bir şekilde ilköğretimde başlayarak üniversiteye kadar devam etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde anadilin yeterli şekilde öğretilmediği kanaati doğduğundandır ki hâlâ üniversitelerde dil öğretime devam edilmektedir. Bu uygulama ilköğretim ve orta öğretimde verilen eğitimin yeterli olmadığına, dili yaşayarak öğrenmektense kuralları öğretilen bilişsel bir ders gibi görülmesinden

kaynaklanmaktadır. Asıl problem bu konularda çalışmaların ülkemizde çok az olması ve programların yenileştirme çabalarının yavaş gitmesidir.

“Anadili ferдин sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde öğretilmeli, kişi almış olduğu eğitim sayesinde kendi ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılamalıdır” (Küçük, 1998:5). İhtiyacı karşılayacak bir anadil eğitimi okullarda uzmanlarca hazırlanmış programların öğretmenlerce iyi uygulanmasına ve dil ile ilgili becerilerin kazandırılmasına bağlıdır.

Anadil öğretiminin tam olarak sağlanabilmesi için okul, aile ve çevre bir bütünlük içinde alınmalıdır. Gelişimin kontrollü bir şekilde sağlanabilmesi için ferдин çevresindeki değişkenlerin bilinçli bir oluşuma ihtiyacı vardır. Bu bilinç iyi programların geliştirilmesiyle kolay ve düzenli olmaktadır. İlköğretimde verilen temel dil öğretimi başarıya ulaştığı taktirde daha sonraki öğrenimlerde problemler aza inecektir. Anadil öğretiminin programlandığı ilk yer okuldur. İlköğretimde anadil öğretimi Türkçe dersleriyle sağlansa da diğer derslerde de desteklenmelidir. Öğrenci, her derste öğretmenin dilin kullanımını konusunda dikkatli davrandığını gördükçe, Anadilini iyi öğrenebilmek için daha fazla gayret edebilir. Anadilin okulda ilk aşaması okuma-yazmayla gerçekleşmektedir. Bu öğrenmelerin doğru bir şekilde yapılabilmesi için eğitim ve öğretimde doğru programların hazırlanması gerekmektedir.

Dilin aktarımı aile içerisinde başlar ve okul ile sosyal çevrede devam eder. Okul dışında dil öğretimi geliş güzel yapılırken okullarda belli bir program dahilinde yürütülür. Anadilini en iyi şekilde kullanma bütün derslerde birinci derecede önemli olduğu halde ülkemizde bütün sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir. Bu tür bir yaklaşımın dil öğretiminin geliştirilmesinde problemlere yol açtığı görülmektedir.

Türkçe dersinde sözlü anlatım, yazılı anlatım, anlama, dilbilgisi ve yazı çalışmalarıyla bu sorun giderilmeye çalışılmaktadır. Türkçe dersi 1., 2. ve 3. sınıflarda haftada 12 saat, 4. ve 5. sınıflarda haftada 6 saat verilmektedir. Türkçe

dersine ayrılan saatlerin toplamı yeterlidir. Süre yeterli olduğu halde öğrencilerin 11-12 yaşlarında hâlâ temel dil becerilerini kazanamamalarının nedeni nedir? Altıncı sınıftan itibaren dili kullanma düzeyleri çok daha karmaşık hâle gelecektir. Bu durumda çocukların dil becerilerini yeterince kazanmadan eğitimlerini sürdürmeleri bir çok problem yaratmaktadır. Bu problemler sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerin de öğretilmesinde güçlükler yaratmaktadır.

1.1.3.Eğitim – Öğretim ve Programlar

Eğitim-öğretim etkinliklerinin programlanması sonucunda okulda başarı sağlanır. Aksi bir durumda yapılan eğitim tesadüflere kalmaktadır. Ertürk'e (1984:12) göre eğitim "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" dir. Bireydeki davranış değişikliği bilerek ve isteyerek gerçekleşmektedir. Bu şekilde yapılan eğitim kalıcı olmaktadır. Yaptığı işi kendisi uygulayarak istekli bir biçimde uygulayan bireyler eğitimi daha kolay gerçekleştirmektedir.

"Bireyin davranışlarındaki bu değişme ise bireyin yeni davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması şeklinde olabilir" (Ertürk, 1984:12). Eğitim sadece yeni davranışların kazanılması için yapılmamaktadır. Eğitim sürecinde ya da eğitim öncesi bazı istenmeyen davranışların olduğu bir ortamda, istenmeyen davranışların da düzeltilmesi için eğitim uygulanmalıdır.

"Öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda plânlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir" (Demirel, 1998:8). Öğretim okulda plânlı ve programlı olarak bireyin öğrenim hayatı boyunca devam eder. Okulu başarılı kılan da öğretim etkinliklerinin doğru plânlı çerçevesinde uygulanmasına bağlıdır. Eğitim ve öğretimin beraber yapıldığı yerler okullardır. "Eğitim hayatın her kademesinde yapılırken öğretim daha çok okullarda yapılmaktadır" (Demirel, 1998:8). Eğitim ve öğretim okulda birlikte yürütüldüğü için eğitim programı ile öğretim programı kavramları ortaya çıkmıştır.

“Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 1999:5). Demirel’in tanımında bahsettiği okul içi ve dışı plânlanmış etkinlikler öğrencinin yaşantısının tamamında davranışlarını değiştirmeyi hedefleyen bir programın eğitim programı olabileceğidir. Eğitim programları bütün programları kapsayan ana program sayılır. Eğitim programı; öğretim programı, okul programı ve ders programlarını kapsar.

Öğretim programı daha çok derslere yönelik hazırlanmış planlardır. Öğretim programının içeriği ise:

“Belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağı ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur” (Büyükkaragöz, 1997:2).

Daha önce okul programları öğretim programı olarak görülürken bugün ders programları da öğretim adıyla anılarak öğretim programı sayılmaktadır. İlköğretim okulu Türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı gibi. Okulda öğretilen her dersin öğretim programının program değerlendirme kriterlerine göre sınanması için tek başına program olarak kabul edilmesi gerekir. Bu tezin konusu olan yazı dersi öğretim programı da ilk defa ilköğretimde amaç ve davranışları olan bir program olarak oluşturulmuştur. Uygulamaya konan bu program ilk sayıldığından programın ne kadar başarılı olduğunu ne gibi eksiklikleri olduğunu tespit etmek de önemlidir. Bu amaçla öğretmenlerin görüşleri alınarak yazı dersi öğretim programı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.1.4.Yazı ve Tarihi

Yazı insanoğunun duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmek amacıyla oluşturduğu iletişim aracıdır. Sözlü dil, uygarlıkların çeşitli ihtiyaçları sonucunda yazılı hale gelmiştir. Herhangi bir madde üzerine çeşitli araçlarla çizilerek yapılan işaretler ve şekiller bütününü yazıyı oluşturmuştur. “Yazı anlam, sanat ve çizgi

bakımından yazılan şey, kafamızda beliren sözcüklerin kağıt üzerine dökülmüş biçimleridir. Yazı sözden üstündür. Kültürün okuludur” (Karaalioğlu, 1995:45).

İnsanlar ilk çağlardan bu yana hep birbirleriyle iletişim kurma yollarını aramışlardır. Çeşitli yerlere çizilen resim ve şekiller bize bunu kanıtlamaktadır. “Bugün sistemli bir yapıya sahip olan yazı, bulunuşundan bu yana özellikle, yüz yüze gerçekleştirilemeyen iletişimi sağlamada etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Özer, 1987:88).

İnsanın iletişim kurması doğasında varolan bir eylemdir. “Çocuklukta ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle görünürlük kazanan bu istek sonradan dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu iki ana biçimde belirir: Konuşma, yazma” (Özdemir ve Binyazar, 1998:15). İnsanlar içinde buldukları toplulukta kendilerini önceleri konuşmayla ifade ederken zamanla yerleşik hayata geçiş ve dinin de etkisiyle kavramların artmasıyla ticaretin oluşmasıyla yazılı kaynaklar oluşmuştur. Bu kaynakların yeterli olmadığıda gelişme sağlanarak çeşitli yazılar gelişmiştir.

Yazı, resim yazısı (piktografi) ve fikir yazısı (ideografi) dönemlerinde, düşüncelerini gene resim ve şekillerle göstererek tarihteki yerini almıştır (Yıldız, 2000:3). Resimler geliştirilerek Mısır’da hiyeroglif yazı, Mezopotamya’da çivi yazısı doğmuştur. “Başlangıçtan itibaren yazı ile yazı malzemeleri birbirini etkilemiştir. Yazının biçimlenmesi yazı malzemelerinin tümüne bağlı olarak değişmiştir (Yıldız, 2000:1). Örneğin Roma devrinde gelişen kapital yazı taş üzerine yazma tekniğinden doğmuştur. Zamanla her bir simge, bir sözcüğü anlatmaya başlamıştır. Daha sonraki zamanda şekiller sözcük anlamlarından ayrılıp anlattığı eşya ya da işin ilk sesinin yerini tutmuştur. Böylece Çin ve Japon hece yazısı doğmuştur. Eski Yunanlılar, Fenikeliler alfabeyi almışlar, bazı eklemelerle kendi alfabelerini oluşturmuşlardır. Bu, günümüzde pek çok ülkenin kullandığı lâtin alfabesinin temelini oluşturmuştur.

Türklerde “Sümer, Göktürk, Uygur yazılarından sonra Sanskrit, Mani, Arama, Nesturi ve Bizans alfabeleri kullanılmıştır” (Uslan, 1991:49). Türkler,

İslâmiyet'i kabul ettikten sonra Arap yazısını kullanmışlardır. Arap yazısının olgunlaşması, güzelleşmesi, hatta bir sanat olarak değerlendirilmesi Osmanlı İmparatorluğu zamanında olmuştur. Güzel yazı sanatına "hat" bu tür yazı yazanlara da "hattat" denir. Türklerde resim sanatından ziyade yazı sanatı önem kazanmış ve gelişmiştir. Her hattat kendine göre bir stil oluşturarak yeni yazı türleri ortaya çıkarmışlardır. Bu yazılar günümüzde sanat eseri olarak görülmektedir.

Cumhuriyetin ilânından sonra, okur yazar sayısının düşüklüğü göz önüne alınarak, 1 Kasım 1928 tarihinde Lâtin alfabesi kökenli yeni alfabeğe geçilmiştir. Dile uygun olmayan harfler çıkarılmış ve yeni harfler eklenerek 29 harfli Türk Alfabesi oluşturulmuştur. Bu değişiklik sonrası ülke genelinde okuma yazma oranı hızla yükselmiştir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler mekanik yazıyı da yaygınlaştırmış ve yeni uygulama alanları ortaya çıkmıştır. Güzel yazı yazmanın çok yönlü etkisi ve değeri eskiden olduğu gibi bu günde geçerlidir. Bundan dolayı güzel yazı yazmanın yollarını araştırmak herkes için gereklidir. Duygu ve düşüncelerimizi yansıtan yazı ve bu yazının belirli ölçüler içinde şekillenmesi ile oluşan sanatsal yazının herkes tarafından öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla okullarda programlar oluşturulmaktadır.

Yazı sanatı üzerine okullarda öğrencilerin bilgilerini geliştirmek ve güzel yazı yazma becerilerini kazandırmak amaç edinilmiştir. Programlar sayesinde okulda güzel ve okunaklı yazabilmek için eğitim alıyoruz. Okul sonrası hayatta "işe alınmak gerektiği zaman güzel, okunaklı bir yazı, bir koz, bir üstünlüktür. Kargacık burgacık yazısı olan kimsenin bir işte ilerleme şansı azalabilir" (Karaalioğlu, 1995:45). Yazının kötü oluşu toplumsal hayatta başka sonuçların doğmasına da neden olmaktadır. "Birleşik Amerika'da mektup zarflarının okunamaması vakit kaybına yol açmaktadır. Ayrıca Amerikan endüstrisine ve ticaretine de zarar verdiği ortaya çıkmıştır" (Karaalioğlu, 1995:47).

Yazma, bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıyla anlatmasıdır (Köksal, 1999:5). Yazma etkinlikleri Türkçe dersinin içinde okuma, dinleme-anlama, sözlü anlatım etkinlikleriyle beraber yürütülür. Yazmayı öğrenme okumayla beraber başlar. Bu öğretim sırasında “ardışıklık devamlı olduğundan okuma-yazma becerilerinin kazandırılması bir bütünlük arz eder. Bu itibarla okuma ve yazma becerileri birlikte kazandırılmalıdır” (Alperen, 1994:34).

Okuma ve yazmaya yeterince zaman ayrılmalıdır. Sürekli okuma veya uzun yazı çalışmaları bu süreci olumsuz etkileyebilir. Öğretmenler, öğrencilere okuyabildikleri metinleri kendi düzeylerine göre doğru ve hızlı yazabilme kabiliyeti kazandırdıklarında okuma-yazma hızlanacaktır. Öğretmen, bu süreç içerisinde öğrencinin fiziksel ve zihinsel özelliklerini bilerek hareket etmelidir.

“Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu vardır. Yazmanın bilişsel boyutunu; edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin sıraya konularak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması oluştururken, yazma becerisinin duyuşsal boyutunu; yazılı anlatım yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığı oluşturmaktadır. Defter, kağıt, kalem kullanma ve kas hareketlerinin eşgüdümü ise devinişsel boyutu oluşturur” (Köksal, 1995:5).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanı yazı öğretimi programında dikkate alınarak her sınıf için ayrı ayrı belirtke tabloları oluşturulmuştur. Daha önceki Türkçe programlarının içerisinde bir bölüm olarak yer alan yazı programlarının, bu gelişimsel boyutları sistematik bir halde vermediği dikkate alınırsa yeni programın yararları ortaya çıkacaktır.

1.1.5.Yazı Öğretimi

1.1.5.1.Amaçlar

İlköğretim okullarında 1998-1999 yılında yazı öğretimi programı ilk defa Türkçe programından ayrı olarak uygulamaya konmuştur. İlköğretim Okulu

Türkçe Eğitimi Yazı Dersi Öğretim Programı (M.E.B, 1997:666) genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir;

1. Kuralına uygun biçimde oturarak, temiz ve düzgün yazı yazma alışkanlığı kazanabilme.
2. Yazı araç ve gereçlerini tanıyabilme.
3. Yazı araç ve gereçlerini temiz ve ekonomik kullanabilme.
4. Kuralına uygun olarak okunaklı, işlek, güzel ve hızlı bitişik eğik yazı yazabilme.
5. Kuralına uygun imza atabilme.
6. İmla ve noktalama işaretlerini kuralına uygun olarak yazma becerisi.
7. Rakamları ve matematik işaretlerini kuralına uygun olarak yazabilme.
8. Dekoratif yazı yazabilme.
9. Yazı sanatı ve eserlerine karşı duyarlı olabilme.
10. Eleştiriye açık olabilme. Programda özel amaçlar sınıflara göre belirlenerek davranışlarla beraber yazılmıştır.

1.1.5.2. İlkeler:

1. Öğrencilerin Tanınması.

a) Öğrencilerin Fizyolojik Yönden Tanınması:

Okula yeni başlayan çocuğun fizyolojik özelliklerinin öğretmence bilinmesi doğabilecek problemlere tedbir alma ve düzeltmelerin sağlanması açısından çok önemlidir. Yazı yazmaya başlama okuma çalışmalarıyla birlikte yürütüldüğünden dil çalışmalarına başlamada dikkat edilmesi gereken durumların hepsi yazı çalışmalarını da etkiler.

“Bunun için dil çalışmalarına başlarken, öncelikle öğrencilerin göz ve ses yolu durumlarında bir arıza bulunup bulunmadığını bilmeye ihtiyaç vardır” (Öz, 1998:47). Okula yeni başlayan çocuk kalemi tutmada ve kullanmada zorluk çeker. Bunun nedeni yaş itibarıyla çocuğun parmak uçlarının yeterince sert olmayışıdır. “Küçük kaslar yeni yeni gelişmektedir. Onun için çocuktan ince uzun hareketler

yapması beklenmemelidir” (Nas, 1999:2). Çocuk yazı çalışmalarını sırasında bu nedenle çabuk yorulur. Yazı yazdırılırken öğrencinin fizyolojik gelişimine uygun şekilde çalışmalar yapılmalı ve öğrenciye aralıksız uzun yazma çalışmaları verilmemelidir. “Ne kadar çok yinleme yapılırsa o kadar iyi öğrenilmemektedir. Yinleme ancak belirli bir düzeyde yapılırsa yararlı olmaktadır” (Enç, 1981:196). Parmakları ve kolu yorulan çocuğun dikkati azalmakta ve yorulmaktadır. Yorgunluk belirtileri gözlemlendiğinde çalışma kesilerek yazının bozulması engellenmelidir. Israrla yazdırılan yazılar faydadan çok zarar getirmektedir. Öğrencinin yazdığı kelimeler bozulmaktadır. Bu şekilde doğru davranış değil, yanlış davranış pekişebilir.

Eline yeterince hakim olamayan çocuk düzgün çizgiler çizemez ve harfleri doğru yazamaz. Parmak kaslarını geliştirmek için kasları geliştirici çalışmalara yer verilmelidir. Fizyolojik etkilerin biri de el tercihidir. Bu konunun tespiti öğretmenin gözlemiyle mümkündür. Çocuk gelişimi güzel bir şekilde el tercihine zorlanmamalıdır. Öğretmen aileleri de uyararak el tercihi konusunda öğrencilere baskı yapılmasını engellemelidir.

b) Öğrencilerin Psikolojik Yönden Tanınması.

“Çocuk hakkında ne kadar çok ve doğru bilgi sahibi olursak, onun eğitimiyle ilgili olarak o kadar iyi karar verebiliriz” (Özsoy, 1976:11). Öğrenci derste başarılı olabilmek için aile problemi ya da başka problemlerden dolayı huzursuz olmamalıdır. Yardımcı olunmadığı takdirde öğrenci başarısızlığa sürüklenir ve öğrencinin derse karşı ilgisi kalmaz.

Doğru davranışın tekrarlanması için çocuk iyi motive edilmeli, uygun ve doğru zamanda pekiştirilmelidir. “Bu gibi durumlarda öğretmen, azarlamalarla değil, şefkatle davrandığı ölçüde başarı sağlayabilir” (Öz, 1998:48). Öğrencilerin sürekli olumlu davranışlarının pekiştirilmesi kendisine olan güvenlerini artırır. Öğretmen öğrencilere karşı davranışlarında sürekli kontrollü olmalıdır. Öğrenim hayatlarının ilk yıllarında olumsuz yaşantılar geçiren bir çocuk derse karşı olan

ilgisini kaybedebilir. Öğretmen öğrencileri iyi gözleyerek sorunların çözümü için öğrencileri cesaretlendirmelidir. İyi motivasyon ile dersin daha kalıcı ve zevkli geçebileceği unutulmamalıdır.

Çocuklar her zaman kendileriyle ilgilenilmesini isterler. Annesinden ilk defa uzun süre ayrılarak çok daha farklı bir sosyal çevreye gelen çocuğun ilgilenilme ihtiyacı azalmaz, aksine artabilir. İlgilenebilir olarak kendini görmesi bu ilginin sürekli olarak istenmesini sağlamaktadır. Beğenilme güdüsünü tatmin edebilmek için çocuk “toplumsal kabul gören davranışlarını arttırmaya, kabul edilmeyen davranışlarını azaltmaya çalışır” (Ekipek, Hakan ve Öner, 1987:32). Öğretmenin öğrencinin kabul gören davranışlarını desteklemesi gerekmektedir.

2. Öğretmenin Doğru ve Güzel Yazmada Örnek Olması.

Öğretmen sadece yazı derslerinde değil, tüm derslerde güzel yazının kurallarına uyarak öğrencilere örnek olmalıdır. Öğretmenin dikkatsiz davrandığı hallerde yapılan hatalar ve yazı karakterindeki bozulmalar öğrenciye yanlış örnek teşkil eder ve davranışın yanlış pekişmesini sağlar.

Öğretmen tahtada yazı yazarken tıpkı defterde yazıyormuş gibi tüm kurallara uymalıdır. Sınıfın, tahtayı bir defter yaprağı gibi görmesini sağlamalıdır. Öğretmenlerin zaman zaman yazılarında dikkatsiz davranışları öğrencilerin hemen dikkatini çeker. Öğrenci, öğretmenin de kurallara tam olarak uymadığını gördüğü takdirde kendi yazısında gösterdiği gayreti terk edebilir.

3. Yazı Çalışmalarında Kullanılan Materyallerin Öğrenciye Uygunluğu.

Yazı çalışmalarının ilk malzemesi olan kurşun kalemlerin çok ince, çok kalın ya da çok kısa saplı olması rahat çalışmayı engeller (Kuruoğlu, 1994:5). Öğrenci kalem rahatça kullandığında yazı yazarken problemler daha az iner. “Kullanılacak kalem kolay yontulur, içi normal koyulukta ve yumuşaklıkta, 2

numara ya da HB harfleri yazan kalemler normal koyulukta olanlardır” (M.E.B, 1997:659).

Kullanılan kâğıt beyaz, mat, olabildiğince iyi kalite olmalıdır. Sınıf seviyelerine uygun 1.-4. sınıflar arası standart yazı defterleri yazı programında belirlenmiştir. Kâğıt ve kalem gibi diğer malzemeler de öğrencinin rahatça kullanabileceği şekilde olmalıdır. Yazı dersinde kullanılan araç-gereç başka bir bölümde ayrıca belirtilmiştir.

4. Yazı Çalışmalarında Kullanılan Metinlerin Öğretimi Amaçlanan Harfleri, Sözcükleri ve Cümleleri İçermesi.

Bu, metinlerin seçiminin önemli olduğunu göstermektedir. Metinler rastgele değil, öğretilecek harf, sözcük ve cümleyi kapsayıp kapsamadığı dikkate alınarak seçilmelidir. Yazımı zor olan harflere metin içerisinde yeterince yer verilmemesi o harfin yazımında problemlerin artmasına neden olabilir. “Yazımı büyük harflerin küçültülmüş biçiminden başka şey olmayan (çç, ii, j, öö, şş, üü, v, z) harflerle dikkat çekilmelidir” (Alperen, 1990:47).

1.1.6.Yazı Öğretimi Etkinlikleri

İlköğretim yazı öğretimi etkinlikleri, hazırlık çalışmaları ve dik temel yazı çalışmalarıyla başlar. Yazı yazmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları üzerinde önemle durulmalıdır.

1.1.6.1.Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Okuma-yazma öğretimi, ön koşul davranışların gerçekleşmesiyle bir sonraki aşamaya geçilerek programlı yapılan bir etkinliktir. Hazırlık çalışmaları da okuma-yazma çalışmalarının ilk bölümünü oluşturur. Öğrencilerin bu bölümde hazır bulunuşluk düzeyleri okuma-yazma faaliyetlerini gerçekleştirebilecek seviyeye getirilir. “Öğrencinin, bir birinin ön koşulu olan davranışları öğrenmeme

birikintisi; okuma-yazma öğretimini kitleyecektir” (Gülyüz, 1998:56). İlkokuma-yazma öğretiminde problemlerin doğması ve başarısızlığın oluşmasında etken olarak hazırlık çalışmaları ve diğer evrelerde tam öğrenmenin gerçekleşmemesi gösterilebilir. Öğrenmelerin bir önceki öğrenmenin üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde, her aşamanın önemli olduğu unutulmamalıdır.

“Öğrencilerin kalemin, defterin ve kitabın nasıl tutulacağı, sayfaların nasıl çevrileceği; kalemle defter sayfası üzerinde, tebeşirle yazı tahtası üzerinde yazma, silgi kullanma usulleri öğretilmelidir. Bu arada araç ve gereçleri kullanırken vücudun duruş biçimi, gözle okunan şeyle arasındaki uzaklık vb. öğretilmelidir. Bu konudaki iyi alışkanlıkların kısa bir süre içinde tam olarak öğrenilmesi beklenilmemelidir. Bu aşamada, yalnız ön bilgiler ve ilk alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılmalıdır” (Alperen,1990:16).

Öğrencilere bu alışkanlıkları kazandırırken sabırlı olmayı öğretmenlerin unutmaması gerekir. Yazı yazmaya hazırlık ve ön koşul davranışların birçoğunu gerçekleştirebilmek için her davranışın sırayla ve sürekli olarak sabır içinde öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre “eğitim gereksinmesini saptamak için programdan yararlanarak plâna alınan hedef-davranışların önceden kazandırılıp kazandırılmadığının anlaşılması gerekir” (Çilenti, 1987:83). Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini saptama eğitim-öğretimde kolaylık sağlar. Bu davranışları gerçekleştirmeden önce fizikî koşulların iyi oluşturulması gerekmektedir.

a) Fizikî Ortamın Düzenlenmesi

Hazırlık çalışmalarına başlarken fizikî ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıfın ışık durumu ve oturma yerlerinin ayarlanması gerekir. “Sıralar ışık soldan bu mümkün değilse sağdan gelecek şekilde yerleştirilmelidir. Işığın karşıdan veya arkadan gelmemesine dikkat edilmelidir” (Öz, 1998:50). Işık, öğrencinin arkasından geldiği takdirde yazmasını ve okumasını engelleyebilir. Önden gelen ışık da gözü kamaştırarak rahatsızlık verebilir. Tahtanın ışık alma

durumuna göre sınıf pencerelerine perdeler takılmalıdır. Sınıf aydınlatmaları da mümkün olduğunca iyi olmalıdır.

Öğrencilerin oturdukları sıralarda rahat yazabilmeleri için sıralara mümkün olduğunca az kişi oturtulmalıdır. İmkânlar dahilinde kişisel masalar sağlanmalıdır. Sınıfla ve öğretmenle iletişimi kolaylaştırabilmek için fizikî koşullara göre öğrencilerin oturma düzenlerinin iyi ayarlanması gerekmektedir. Ülkemizde sınıfların kalabalık oluşu ve fizikî şartların yetersizliği sebebiyle oturma düzenleri genelde tek tip olmaktadır.

“Kum masası kullanılacaksa öğrencilerin en işlevsel kullanabilecekleri ve etrafında toplanabilecekleri kadar genişçe bir yere konmalıdır” (Öz, 1998:50). Sınıfların büyüklükleri yeterli olmadığı için birinci sınıflara yakın bir yerde koridorlarda olması daha uygun olur. Öğrencinin rahatlıkla ulaşabileceği yerde olan kum masalarının sadece öğretmen gözetiminde değil, öğrencinin teneffüs zamanında da kendi kendine yararlanabileceği bir ortamda bulunması önemlidir.

b) Yazma İçin Doğru Oturuş Pozisyonunun Öğretilmesi

Yazmaya hazırlık çalışmalarının ilki, sırada düzgün oturarak yazı yazmanın öğretilmesidir. “Göğüs sıraya dayanmadan, her iki kolun dirsekten sonra üçte ikisi sıra üzerine konarak kalçalar oturma yüzeyine yerleştirilir ve ayaklar rahatça yere basacak şekilde oturulur” (M.E.B, 1997:658). Oturuş şekillerinden kaynaklanan problemler defterle göz arasındaki mesafenin kılmasına, yazının bozulmasına, gözde ve vücut şeklinde bozulmalara sebep olmaktadır. Yanlış kazanılan davranışları düzeltmek daha sonraları uzun bir eğitim gerektirmektedir. “Çocuklar yazıları için fazla kambur oturmamalıdır. Genelde bu, çocuğun sandalyeye ve masaya göre uzun olmasından kaynaklanmaktadır” (Gaunt and Whitwell, 1993:1). Çocuklar böyle durumlarda zaman zaman masaya yaslanarak yazmaya çalışırlar.

“Çocuk sıraya oturduğu zaman ayakları yere değmelidir. Üzerinde yazılacak masa, oturulan sıraya uygun olmalıdır. Masa yüksek, sıra alçak olursa çocuk sürekli ayağa kalkarak yazmaya çalışacaktır. Ayakta yazma kolun masa üzerine yayılma şeklini, dolayısıyla kalem tutmayı da olumsuz yönde etkileyecektir. Sıra yüksek, masa alçak olursa bu sefer de çocuk yazarken gereğinden fazla bükülecektir ve yine yazma olumsuz yönde etkilenecektir” (Akyol, 2000:38).

Öğrenci sıraya oturduğunda, fiziksel durumu itibariyle problemler yaşamaktadır. “Sallanan bir sırada veya sandalyede oturan veya pek sıkışık bir yerde bulunan öğrencilerin, okuyup yazmaları verimli olmaz” (Öz, 1998:49). Bu problemleri ortadan kaldırmanın yolu öğrenciye uygun kişisel masa ve sandalyelerin kullanılmasıdır. Sıralar öğrencisine uygun yükseklikte olmalıdır. “Sıraya oturan öğrencinin ayağı yere basmalıdır. Yazarken ise kolların dirsekten önceki 2/3’ünü sıraya koyabilecek şekilde bulunmalıdır” (Güneş, 2000:74). Sınıfta çantalar sıranın gözüne ya da yere konulmalıdır. Sıralar öğrencilerin rahatça hareket edebileceği şekilde olmalıdır. Oturduğu sıraya çantasını koyan çocuk sıranın uç kısmına oturarak dengesini sağlamaya çalışmaktadır. Sırt sert bir zeminle temas etmediği için öğrenci yazı yazarken ve otururken rahat olamamaktadır. Doğru oturuş için öğretmen tüm sınıfa sık sık hatırlatmalar yapmalıdır.

c) Öğrencilerin Kas Gelişimlerinin Kontrolü

Öğrencilerin yazı öğretimine başlamadan önce kas gelişimlerinin tespiti önemlidir. Yeterince kasları gelişmemiş olan çocuklar harflerin yazımında zorlanırlar. Okula başlayan her öğrenci aynı fiziksel gelişimi göstermemiş olabilir. Öğretmen kas gelişimi için hazırlık çalışmalarında nasıl bir sıra takip edeceğini iyi bilmelidir.

“Kas gelişiminde büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmelidir. Önce kol, sonra bilek, daha sonra parmak kasları geliştirilmelidir. Havada geniş kol hareketleri yaparak kol kasları, kum masalarında çalışmalar yaparak

da bilek, parmak ve kol kasları geliştirilebilir. Oyun hamurları ve yap-boz türü oyuncaklarla da kas gelişimi çalışmaları yapılabilir. Özellikle parmak kasları yeterince gelişmemiş olan çocuklar kalemi rahat bir şekilde tutamazlar. Böyle durumlarda plastik kalem tutacakları kullanılabilir” (Akyol, 2000:38)

Kas gelişimini çocukların bazıları henüz tamamlayamadıkları için bu çalışmaların yaptırılması zorunludur. Öğretmen okula yeni gelen birinci sınıf öğrencisine bu çalışmaları oyun şeklinde yaptırılarak öğrencinin derse katılımını sağlamalıdır. “El kaslarını geliştirmek ve beceri kazandırmak için plastilin, kil, çöp, fasulye gibi araçlarla ilgi çekilerek çizgi çalışmalarına oyun şeklinde hazırlık yapılır” (M.E.B, 1997:662). Bu hazırlık çalışmaları sayesinde çocuğun küçük el kasları gelişerek kalemi daha rahat hareket ettirme imkânı doğar. Bu çalışmalar yapılırken her öğrencinin durumu dikkatle izlenmelidir. Öğrencilerin kas gelişimlerini hızlandırmak için çeşitli etkinlikleri bir arada yürütmek gerekir. “Basit resimler yapma, boyama, kâğıt kesme ve yapıştırma gibi resim ve el işi çalışmaları yazmaya hazırlık çalışmaları bakımından değer taşır” (Öz, 1998:70). Öğrenciler bu sayede çeşitli becerileri de kazanırlar.

ç) El Tercihinin Yapılması

Yazı yazmaya başlamadan önce öğrencilerin el tercihleri belirlenmelidir. “Her öğrencinin önüne bir kalem koyarak sorunuz. Farz et ki, bu bir kaşık. Önümüzde çorba olsa nasıl içeriz? Bana gösteriniz, diyerek her öğrenciye teker teker sorunuz” (Öz, 1998:71). Öğrencinin nesnelere hangi elle uzandığı aile ve öğretmen tarafından iyi gözlenmeli ve belirlenmelidir. Ailelere el seçimi konusunda baskı yapmamaları gerektiği anlatılmalı, bunun beynin işleyişiyle ilgili olduğu anlatılmalıdır. “Solaklık bir sakatlık değil, saç, göz rengi gibi bir özelliktir. Buna karşın birçok anne-baba solak çocuklarını sağ ellerini kullanmaları için zorlamaktadır” (Nas, 1999:25). Öğretmen aileyi mutlaka ikna etmelidir.

Sol ellilerin eğitimi sırasında sınıfta öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunların bazıları şöyledir:

“Çocuğa yeterli alanı sağlamalı, duvara ya da arkadaşlarına çarpabilecek durumda olmamalıdır. Çocuğun kalemi yazım noktadan uzak tutması teşvik edilmelidir. Onun sol eliyle ne yazdığını görmesi için izin verilmelidir. Sol eli ile yazan çocuklar yüksekliği fazla olmayan sandalyeye oturtulur. Bundan dolayı öğrenci yazısının üst kısmının bir parçasını görebilir. Bu öğrenciye daha fazla hareket imkanı tanır. Kâğıdın yeri, sıra üzerinde sol merkezde olabilir ve daha fazla serbest hareket için sağa doğru hafifçe eğilebilir. Bu durumdaki çocukların nazikçe sık sık teşvik edilmeye ihtiyaçları olacaktır” (Gaunt and Whitwell, 1993:2).

Sol elini kullanan öğrencilerin eğitimlerinde diğerlerine göre daha fazla dikkat ve özen gösterilmelidir. “Sol elle yazanlar genelde kaleme daha fazla bastırarak yazarlar. Sol el ile yazan çocuğa baskı yapılmamalıdır” (Akyol, 1997:18). Sol elliler tespit edildiğinde sınıf içi oturacakları yerler belirlenmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler sıraların solunda duvar tarafına oturtulmalıdır. Üç kişi oturulan sıralarda ortaya oturmamaları gerekmektedir.

Öğretmen sol elle yazan öğrenciler konusunda alabileceği bütün tedbirleri iyi bilmeli ve uygulamalıdır. Çocuk diğerlerinden farklı olduğu için problemlerle baş başa bırakılmamalıdır. İki elini de kullanan çocuklara rastlandığında çocukların el tercihleri tespit edilerek bir el üzerinde çalışılmalıdır. Öğretmen bu çocuklara sınıfta örnek olması açısından “eğer mümkünse harf formunu sol elle ispatlamalıdır” (Gaunt and Whitwell, 1993:2). Çocuk öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini hissetmelidir.

d) Kalem Tutuşu ve Kâğıdın Pozisyonu

Öğrencilere, okuma-yazma öğretiminin hazırlık döneminde kalemi baş, işaret ve orta parmak arasında fazla sıkmadan rahat bir şekilde tutma davranışı öğretilir (Özdemir ve Sönmez, 1997:76). Öğrenci baş ve işaret parmağı ile tuttuğu kalemi orta parmağıyla destekleyerek tutar. Tutuş rahatça tüm hareketleri yapabilecek şekilde olmalıdır. Kalemin fazla sıkılması hareket kabiliyetini azaltır. “Kalem ucuna yaklaşık iki cm geriden, 45⁰ eğik tutulur; kalemin açılan odunsu

kısmına parmaklar dokunmaz” (M.E.B, 1997:658). Kalemin odunsu kısmına doğru el kaydığı taktirde kalem üzerindeki baskı artar ve yazıyı öğrenci bastırarak yazmaya başlar. “Gergin kalem tutuşları çocukların yazıdaki hızlarını düşürür ” (Gaunt and Whitwell, 1993:2). Bastırılarak yapılan yazımda öğrenciler çabuk yoruldukları için performansları düşer. Rahat bir şekilde kalemin tutulmasına özen gösterilmelidir. Öğrenci sık sık bu konuda uyarılmalıdır.

“Kalemi yazma noktasına çok yakın yerden tutan çocuklar yazdıklarını görmedikleri için oturdukları masa ve sıralar uygun olsa bile sıra yüzeyine iyice kapanırlar ve ellerini bilekten itibaren bükerek bir hilâl şeklini aldırırlar. Bu durum hem görüş açısını bozar hem de çocuğun çok çabuk yorulmasına yol açar. Öğretmenlerin bu duruma çok dikkat etmeleri gerekir” (Akyol, 2000:39)

Öğrencilerin kalemi tutarken, kalemin açık olan kısmından değil, 2 cm kadar geriden tutmaları gerektiği sık sık hatırlatılmalıdır. Öğretmen bu şekilde kalemi tutan öğrenciler üzerinde özenle durarak öğrencilerin doğru davranışı kazanmasına yardımcı olmalıdır. Kalemi öğretmenin gösterdiği şekilde tutan öğrenci daha kolay yazabildiğinin farkına vardığı an doğru davranış pekiştirilmiş olacaktır. Ziviani (1983:778) tarafından 7-14 yaşları arasında yapılan araştırmalar sonucunda belirlenen kalem tutuşları şöyledir:

“Dört tür kalem tutma şekli belirlenmiştir: 1. İşaret parmağının kullanımdaki esneklik derecesi (şekil 1); 2. Kolun dirsek ile bilek arasında kalan kısmının yazım esnasında avuç içi aşağı gelecek şekilde döndürülmesi (şekil 2); 3. Kalem tutmada kullanılan parmakların sayısı (şekil 3); 4. Parmak karşıtlığı (şekil 4)” (Ziviani, 1983:778).

Ziviani dört tür kalem tutma şeklini ikişer resimle göstermiştir. Tutuşta işaret parmağı, baş parmak, ön kolun ve diğer parmakların birbirleriyle ilişkileri önem kazanmıştır. Araştırma Avustralya'nın Brisbane bölgesinde 4 ilkokulda 142 erkek, 140 kız, toplam 182 kişi seçilerek yapılmıştır. Öğrencilere basit cümleleri kopya edecekleri söylenerek kalem tutuşlarının fotoğrafları çekilmiştir. Ziviani'nin kalem tutuş üzerine belirttiği dört şekil şunlardır:

Şekil 1. Kalem Tutuşta Bileşenler: İşaret Parmağını Bükme



a) Resimde işaret parmağının 90° bükülmesi yada daha fazla bastırarak kalemi tutmaya örnek verilmiştir.



b) İşaret parmağının 90° daha az bükülmesine örnektir.

Şekil 2. Kalem Tutuşta Bileşenler: Ön kolun durumu



a) Ön kol 45° daha az yatıktır.



b) Ön kol 45° daha fazla yatıktır.

Şekil 3. Kalem Tutuşları:Kalem Üzerindeki Parmakların Tutuşu

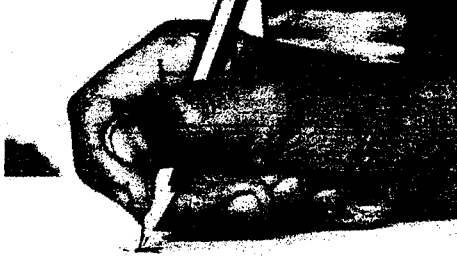


a)Başparmak, kalemin üzerinde işaret parmağından daha fazla durmaktadır.



b)Yalnız işaret parmağı ve baş parmak kalemin gövdesi üzerindedir.

Şekil 4. Kalem Tutuşta Karşılıklık



a) Baş parmak ve işaret parmağı el içinde değildir karşılıklı iç içedir.



b) Baş ve işaret parmağı karşılıklı birbirine denk gelir.

Şekil 5. Dört Şekilde Kalem Tutuşun Temel Analizi



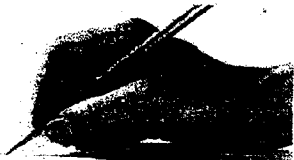
a) İşaret parmağı 90° daha fazla bükülü, Ön kol 45° daha az yatıktır.



b) 90° daha fazla bükülü işaret parmağı ile ön kol 45° daha fazla yatıktır.



c) İşaret parmağı rahat esnekliktedir. Parmaklara engel değildir.



d) İşaret parmağı rahat esnekliktedir. Parmaklar ile zıt durumdadır.

“Yapılan çalışmalarda ayrıca 7-9.5 yaşlar arasındaki çocukların normalde işaret parmaklarını 90° den daha fazla parmaklarını bükükleri anlaşılmıştır.” (Ziviani, 1986:248). Ziviani'nin (1986:247) öğrencilerin kalem tutuşları incelenerek yaptığı bu çalışmada çocukların yazı yazarken kalem tutuş şekillerinin, yazılarının okunaklılığı ve hızını önemli ölçüde etkilemediği ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin kötü kalem tutuşu yazıda tek etken olarak görmemesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, kötü el yazısının sebeplerini tek bir faktöre bağlamadan, tüm etkenleri düşünerek hareket etmesi gerekir. Böylece öğretmen kötü yazı yazan öğrencilerin problemlerini daha doğru belirleyebilir. Yazma olayı birçok davranışı bir arada barındırdığından problemleri tek nedene bağlamak çözümü getirmeyebilir, aksine geciktirebilir.

Kalem tutuşuyla birlikte kâğıdın konumu ve her iki elin masaya göre konumları da önemlidir. “Her iki el, masa üzerinde yayılabilir, serbest el kâğıdı kontrolde kullanılabilir” (Gaunt and Whitwell, 1993:1). Serbest kolla kâğıdın kontrolü yazıda hızı arttırmaktadır. Yazım esnasındaki yön değişiklikleri serbest elin kâğıdı istenilen yöne çevirmesiyle engellenir. “Göz sağlığı bakımından, göz ile kâğıt arasında 25-30 cm kadar bir uzaklık bulunur” (M.E.B, 1997:658). Gözün kâğıda yakın olması yazının güzel yazılmasını engeller.

“Kâğıdın pozisyonu harflerin eğikliğinin derecesini ve yönünü etkiler. Çocuklara geleneksel el yazması harfler öğretildiği zaman tipik olarak kâğıdın sol tarafı gövdelerinin hemen hemen merkezine gelecek şekilde önlerinde düz olarak tuturulur. El yazısına geçiş yapıldığı zaman genellikle sağ elliler saat istikametinin tersine kâğıdı 45 derece çevirmelidir. Sol elle yazanlar kâğıdı saat yönüne 45 derece çevirmeli ve kalemi 3-4 cm yukarıdan tutmalıdırlar. (Graham ve Miller, 1980:16).

Öğretmen sağ ve sol elini kullanan öğrencilerin kağıtlarının hareket ettirecekleri yönleri unutmamalı ve öğrencilerin oturma yerlerini kalemleri tuttıkları ellerine göre belirlemelidir. “Çocukları kâğıdı bedenlerinin sağ ya da sol tarafına yavaşça hareket ettirmeye ikna etmekle onların daha güvenli yazabilmeleri sağlanır” (Graunt and Whitwell, 1993:2). Kâğıdın sabit değil, yazdıkça serbest elle konumunun değiştirilmesi gerektiği hatırlatılmalıdır. Diğer durumda ise öğrenci gövdesi önünde kâğıdı sabit tutarak kendisi yön değiştirmekte ve rahatsız olmaktadır.

e) Yazmada Yön Öğretimi ve Çizgi Çalışmaları

Kalem tutmanın ve el seçiminin yapılmasından sonra çizgi çalışmalarına geçilmelidir. “Ambalaj vb. kâğıtlar üzerinde pastel ya da diğer boya kalemleriyle yazıya geçiş çalışmalarında hizmet edici serbest çizgi alıştırmaları yaptırılır” (M.E.B, 1997:663). Çizgi alıştırmaları, öğrencinin yazıya geçişte işine yarayacak düzeyde olmalıdır. Öğrenci kendi çevresinde bulunan, sürekli gördüğü nesnelerin şekillerini daha kolay çizer. Bilinen şekillerle ilişki kurmak çizilecek şeklin kavranması için önemlidir.

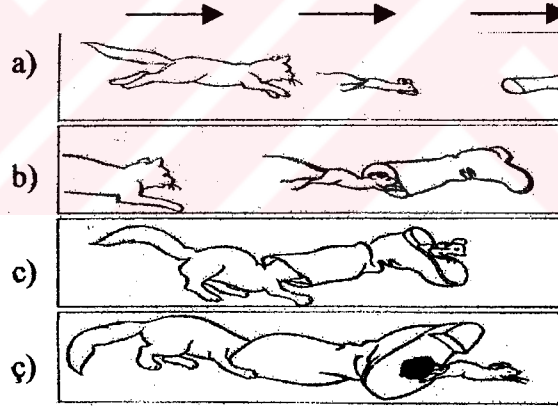
“Çizgi alıştırmaları, yazı öğretiminin önemli bir hazırlık basamağıdır. Bu alıştırmalar yazma hazırlığı olmayan öğrencilere yaptırılacaktır” (Nas, 1999:98). Kalem kavramasını bilen ve yazma düzeyindeki çocuklara yaptırılan çizgi çalışmaları diğerlerine göre daha az olmalıdır.

Kopya etme, boyama öğrencinin kalem tutmaya alışmasını ve kâğıt kullanımını kavramasını sağlar. Bu ön çalışmalar çizgi çalışmalarına geçişte çizgilerin istenilen şekilde çizilmesinde yardımcı olur. Boyama ve kopyada şekilleri birbirinden ayıran çizgiler daha sonra yazıdaki satır içine yazı yazarken bazı sınırların olduğunu anlatmada yardımcı olur.

Çizgiye başlarken yön kavramının verilmesi önemlidir. Öğrencilere çeşitli resimler gösterilerek resim üzerinde konuşulmalıdır. Resimlerde hareketin hangi yöne doğru olduğu kavratılmalıdır. Bu resimlerde hareket soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olmalıdır. Türkçe’de yazımın soldan sağa yukarıdan aşağıya olduğu kavratılmalıdır. “Öğretmen daha çizgi çalışmalarında yönlere dikkat edecektir.

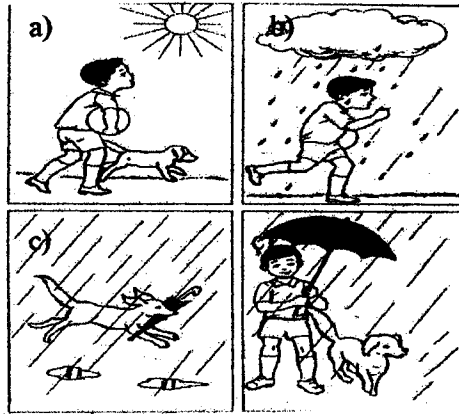
Yönlere dikkat etmek için mutlaka oklar kullanılmalıdır. Şekillerin başlangıç ve bitiş noktaları vurgulanmalıdır” (Akyol, 2000:38). Yön kavramı kazandırılmadan başlanan çalışmalarda çocuk şekilleri ters olarak yapabilir. Daha sonrada harfleri ters olarak yazabilir. Öğretmen mutlaka her öğrencinin yönleri kavradığından emin olmalıdır.

Şekil 6. Çizgi Alıştırmalarında Yön Öğretimine Örnek (Öz, 1983:11)



Şekil.6.’da görüldüğü gibi önce üstteki resimden başlanarak olayları akış yönüne göre anlatması istenir. Bu alıştırmalarla yazıların olayları anlatmak için kullanıldığı ve yazımın yazılış yönünün soldan sağa doğru olduğu kavratılmaya çalışılır. Yazıların belirli çizgiler arasında soldan sağa doğru yazıldığı ve aynı zamanda satır sonundan sonra bir alt satıra geçilerek yukarıdan aşağıya bir hareketin olduğu kavratılmalıdır.

Şekil 7. Yön ve Satır Kavramı Öğretimine Örnek (Öz, 1983:12)



Şekil.7.'deki resimde gerçekleşen olayların bir sırayı takip ettiği, soldan sağa hareket edildiği ve satır sonunda bir alt resme geçilmesi gerektiği olayların oluş sırasına göre gösterilir. Bu tür resimlerle öğrencinin belli bir olay üzerinde düşünmesi ve sözlü ifadelerinin de gelişmesi amaçlanır. Bu resimler yardımıyla yazıların satırlara hangi yönde yazılması gerektiği kavratılır.

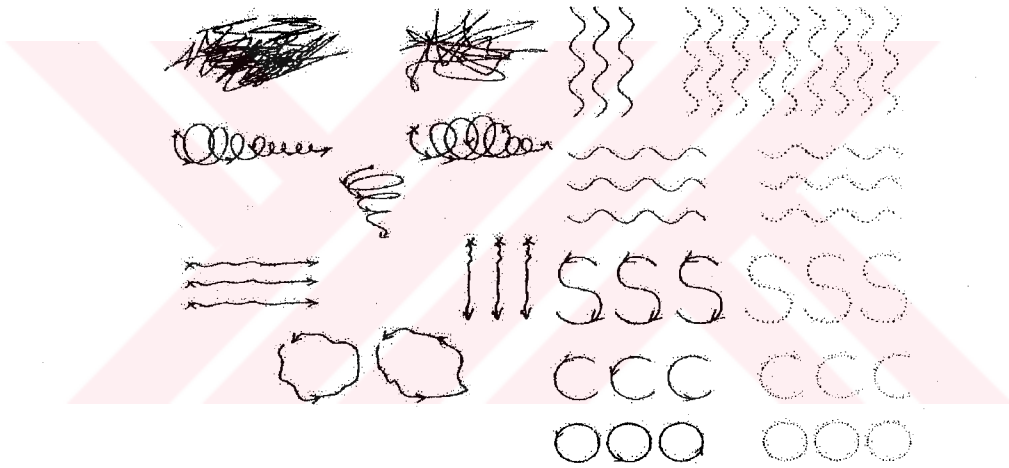
Öğrencilerin çoğu genelde sağ ve sol kavramlarını bilerek okula gelirler. Öğretmen yine de her öğrencinin bilip bilmediğini kontrol etmelidir. Sağ ve sol kavramını öğretirken çevredeki varlıklardan yararlanır. Kavram öğretiminde aynı renk ve aynı büyüklükteki iki nesneden birinin sağda diğerinin sağda değil şeklinde söylenerek kavram öğretimine başladıktan sonra, değişik nesne ve şekillerden yararlanarak yönler tek tek öğretilir. Sağ ve solu bilmeyen öğrenciye bu sağ, bu sol diyerek kavram öğretimi doğru değildir. Öğrencinin vücudu üzerinde yönlerle ilgili çalışmalar yapılarak pekiştirme yapılmalıdır. Kalem hangi elle tuttuğu pencerenin hangi yönde olduğu sınıfta sürekli verilen örneklerdendir. Diğer derslerde de bu çalışmalara destek verici alıştırmalar yapılmalıdır. Yön kavramını kazanmayan çocuk harfleri yanlış yazacaktır.

Büyük ve küçük harflerin kavranabilmesi için büyük-küçük, harflerin satır içindeki konumlarını anlayabilmeleri için uzun-kısa, harflerin yazılış şekilleri için dik-yatık kavramları öğretilmelidir. Ayrıca benzerini bulma, farklı olan bulma, eşit ve eksiklikleri bulma, eğri ve kırık çizgi çalışmaları yaptırılarak yazma

çalışmalarına öğrenciler hazırlanır. Öğrencilere yaptırılacak olan bu çalışmaların zaman kaybı olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Öğretmenler bazen okuma yazma sürecinin daha çabuk sonuçlanması için ayrıntıları atlamaktadırlar. Bu kavramlar çizgi çalışmalarınıyla pekiştikten sonra harflerde zorluk çekilmeyecektir.

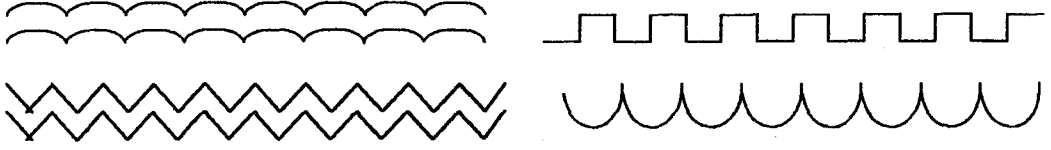
“Çizgi çalışmalarında elde edilecek sonuç ve kazandırılacak becerinin amacına ulaşması ile öğrencilerin yazılarının güzelliği arasında, önemli bir bağlantı vardır. Çizgi devresi ne kadar muntazam ve başarılı olursa, öğrencilerin yazıları da o derece güzel olur” (Alperen,1990:90).

Şekil 8. Karalama Çizgi Çalışmalarına Geçiş (Köksal, 1999:41)



Çizgi çalışmalarına başlanırken kum havuzunda ya da defterde yapılacak çalışmalar önemlidir. Şekil.8.'de kaleme hakim olma ve çizgileri devam ettirebilmek için yapılabilecek ilk çalışmalar görülmektedir. Öğrencinin, dikkatinin devamını sağlamak için noktaların birleştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılır. Temel şekilleri ve yönleri çizmeye bu sayede başlanır. Yapılan her çizgi öğrencinin çevresinde bulunan varlıklara somut olarak benzetilmelidir. Yapılan şekiller bu sayede daha çabuk kavranabilir. Bu çalışmalar bir plân dahilinde ve öğrencide yazının yönünü öğretecek, çeşitli harflerin yazımına temel teşkil edecek şekilde olmalıdır.

Şekil.9 Soldan Sağa Hareket Etme Becerisi İçin Altırmalar (Akyol, 2000:41)



Şekil.9'daki çizgiler sayesinde yazı yazarken öğrenciler soldan sağa hareket etmeyi öğrenirler. Harf formlarının büyüklüklerinin belirli bir büyüklükte aynı hizada yazılmasının kavranması ve alışkanlık haline gelebilmesi için bu alıştırma yapılırsa yarar vardır.

“Bu egzersizleri kopya etmek zihinsel bir işlemdir. Çocuk bu desenleri kopya ederken, görsel (gözü ile görerek) düşünme ile elle (elinin hareketini) düşünme arasındaki zihinsel entegrasyon güçlenir. Çocuğun el kol ve göz hareketleri, ilişkisi üzerinde kontrolü gelişir” (Korkmaz, 1990:76).

Eller havada veya sıra üzerinde soldan sağa, yukarıdan aşağıya hareket ettirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalara göz unsuru da katılarak el göz koordinasyonu sağlanmalıdır ki bu okuma çalışmaları için de gereklidir. Örnek şekillerdeki gibi hareket halinde nesnelere ve şekillere de göstererek gözle takip etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğrencinin dikkatini arttıracak çalışmalara yer vererek yönlere hata yapması engellenmelidir.

Defterin kullanımı hakkında bilgiler verilmelidir. Çizilecek çizgilerin ve daha sonra yazılacak tüm yazıların iki çizgi arasında çeşitli kurallara göre yazılacağı belirtilmelidir. Çizgi çalışmalarına başlarken öğrencilerin defterin sol kısmında bırakılan boşluğa çizgi çizmemesi gerektiği satır sonuna geldiğinde biraz boşluk bırakıp alt satıra geçmesi gerektiği kavratılır. “Daha sonra sırasıyla cümle, kelime ve harf aralarındaki boşluklara çocukların dikkati çekilmelidir. Kalem ve parmak kullanılarak boşluklar kavratılmalıdır” (Akyol, 2000:39). Bu yapılan işlemle yazının göze daha hoş gelmesi sağlanacaktır. Yazının okunabilirliği ve estetik açıdan güzelliği artacaktır.

Düzenli el alıştırmalarında gereksiz ayrıntıdan çok dik temel harflerin yazımında kolaylık sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere yaptırılacak çizgi çalışmalarında aşağıdaki sıra izlenebilir.

Şekil 10. Düzenli Çizgi Çalışmaları (Özdemir ve Sönmez, 1997:76)



Şekil 10'daki ilk dik çizgi yukarıdan aşağıya doğru yaptırılan çizgidir. Bu çizginin yapımı temel teşkil eder. "Bu çalışmalar sürerken öğrencilerin defterleri sürekli kontrol edilmeli, gerekli düzeltmeler yapılmalıdır" (Güleryüz, 1998:70). Öğretmen bu çalışmaları "çocuğun yakın çevresindeki eşya ve oyuncakları esas almalıdır" (Dikmen, 1997:42). Etrafında canlı olarak gördüğü nesnelere somut olarak kavrayan çocuk çakışmalarda daha çok başarılı olacaktır. Öğretmen öğrencinin yaptığı çizgileri kontrol ederek yanlışları tespit eder. Çizginin çiziliş yönünü gösterip öğrenciye doğrusunu yapması için fırsat verir. Bu şekilde altı temel çizginin ilki olan dik çizgi öğretilmiş olur. Dik temel çizginin öğretimi sırasında öğretmen, öğrencinin davranışlarına karşı gösterdiği titizliği diğer çizgilerin de çiziminde göstermelidir.

İkinci olarak öğretilen yatay çizgilerdir. Yatay çizgilere örnekler çevreden verilir. Tahtada yön gösterilerek soldan sağa doğru çizilir. Bu çizimler havada, defterde çizilir. Sıra üzerinde çeşitli fasulye vb. nesnelere çizgi oluşturulur. Başlangıç ve bitiş yönlerine dikkat çekilir. Üçüncü temel çizgi sola eğri çizgidir. Dördüncü çizgi ise sağa eğri çizgidir. Sola ve sağa eğri çizgi çalışmalarıyla "Türk Alfabeti'ndeki temel büyük ve küçük harflerin çizgileri öğrenciye kazandırılmak istenir" (Güleryüz, 1998:71). Dikey ve yatay çizgilerin yazımı pekiştirildikten sonra alfabemizdeki L, T, I, E, F, I, H, harfleri şekil olarak çizdirilir. Sola ve sağa eğri çizgilerin öğrenilmesinden sonra X, M, N, Z, V, A harfleri çizdirilir. Bu çizim sırasında hiçbir şekilde harflerin sesleri verilmez. Fakat çizilen şekiller bir varlığa benzetilebilir.

Beşinci çizgi eğik, altıncı ise yuvarlak çizgilerdir. Bu çizgilerin öğretilmesi sayesinde yazım için gerekli tüm beceriler kazanılmış olur. Eğik çizgiler için “C” yuvarlak çizgiler için “O” şekilleri çizilir. Çizim yukarıdan başlar, sola doğru devam eder. “O, C, o, c” gibi şekiller alfabedeki yazımında eğik ve yuvarlak şekiller barındıran harflerin yazımında kolaylık sağlar. Bu harfler: “B, C, Ç, D, G, Ğ, O, Ö, P, R, S, Ş, a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, o, ö, p, q, s, ş” dir. Dik çizgilere eğri çizgilerin birleşimiyle yapılan “U, u, n” gibi şekiller yardımıyla alfabedeki “U, Ü, m, n, u, y” harflerinin yazımı kolaylaşmaktadır.

“Bu alıştırmalar yapıldıktan sonra sınıfın %70-80’inin bu devreyi başarılı olarak atlattığı kanaati hasıl olunca cümle vermeye geçiniz” (M.E.G.S.B, 1985:21). Öğretmen çalışmalar sırasında birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak uygulama yaptırmalıdır. Sınıf önünde alkışlanan çocuğun motivasyonu artar ve cesaretlenir. Yapılan çalışmalar sadece defter ve tahtayla sınırlandırılmamalı, örnek şekiller gösterilmeli, kum havuzunda çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarla öğretmen çizgi çalışmalarını bitirmiştir. Okuma yazma öğretimi beraber yürütüldüğü için birinci sınıfta çizgi çalışmaları sonrası cümle dönemine geçilir.

1.1.6.2. Cümle Dönemi

İlkokuma ve yazma çalışmaları birinci sınıfta birlikte yürütülmektedir. Hazırlık çalışmaları sonrasında öğrenciye öğretmenin belirlediği fişler verilir. Cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılırken ilk önce öğrenciye verilen cümleleri öğrencinin iyice kavraması sağlanır.

Öğretmen vereceği cümleleri bir plân dahilinde vermeye başlar. Verilen cümleler öğrencinin kolay kavrayacağı cümleler olmalıdır. “Verilecek cümle, üzerinde çalışılmakta olan hayat bilgisi ile ilgili olacaktır” (Öz, 1998:83). Öğrencinin yakın çevrecinden görerek algıladığı her varlık ve gerçekleştirilen eylemleri öğrenmek daha kolay olacaktır. “Çocukların anlamlarını çok iyi

bildikleri (kapı, kalem, kitap vb.) lider kelimelerden oluşan kısa cümleler öğretilir” (Candoğan, 1994:35). Bu seçilen cümlelerin içerisinde alfabe de bulunan tüm harflerin büyük ve küçük yazımı bulunmalıdır. Her harfe yeterince önem verilerek cümlelerde bulunması sağlanmalıdır. “Çocuk hareket varlığı olduğu için cümleler de çoğunlukla hareketi anlatmalıdır. Bu nedenle ilk cümlelerin emir cümlesi olmasına dikkat edilmelidir” (Nas, 1999:57). Okuma yazma öğretimi sırasında öğrencinin yaş grubu özelliklerine göre öğretim uygun olur.

“Fiş cümleleri kolay öğrenilmeli, öğrencinin çevresinden olmalı, kolay telaffuz edilmeli, metin hazırlamaya elverişli olmalıdır” (Ünal, 1993:35). Öğrenim, telaffuzu zor olan cümle ile başladığında zaman kaybına yol açacaktır. Öğrenci başaramadığı için motivasyonu düşebilir. Cümle seçiminde öğretmen daha önceden belirlenen cümlelerden yararlandığı takdirde sorun yaşamayacaktır. Öğretmenlerin hazır aldığı fişler bazen çevre şartlarına uymadığı için öğretmen bazı fişleri kendisi yazmalıdır. Öğretilcek cümle, eğer bir olayı gerçekleştirilerek cümleyi öğrencilerin bulmaları sağlanır. Görebilecekleri bir varlıksa gösterilir. Örneğin “Bu ev.” cümlesi öğrencilere işaretle ev gösterilerek cümle söylenir. Büyük fiş tahtaya asılarak cümle hem okunur hem de görselleştirilerek kavranması sağlanır. Öğretmen öğrencilerin dikkatini tahtada topladıktan sonra yazma işlemine geçmelidir. Öğretmen yazarken kelimenin okunuşunu söyler. Harflerin yazılış yönleri, harfin yazılış sırasında elin kaldırılıp kaldırılmadığı, kaç hareketle harfin tamamlandığı söylenir ve tahtaya yazılır. Öğrencilere küçük fişler dağıtılarak cümleyi bire bir boyutta görmeleri sağlanır. “Yazılan cümle havada parmakla, yumrukla, gövde hareket ettirilerek yazdırılır. Kum havuzunda ya da masasında yazdırınız” (M.E.G.S.B, 1985:28). Öğrencilerin defterlerine cümleler yazılırken harflerin yazılış sürekli hatırlatılır. Cümle sonuna verilen cümleye göre noktalama işareti konulması gerektiği söylenir.

Yazılan cümlelerin öğretmen tarafından yanlışlıkları gösterilir ve doğru yazılış gösterilir. Bu sırada “her öğrencinin çalışma konusunda dönütler verilecek, olumlu ve tam yapanlara uygun pekiştirici verilerek çalışma sürdürülecektir” (Güleryüz, 1998:78). Pekiştiriciler sayesinde doğru

davranışlarının görülme sıklığı artırılır. Yapılan yanlışlıkların anında düzeltilmesi sayesinde, öğrencilerin harflerin yazılış formlarında yanlış yazılış biçimlerini tekrarlamaları engellenir. Yazım esnasında tekrarlar kontrolsüz yapılmamalıdır. Yanlış tekrar öğrenilenlerin de yanlış olmasına neden olur ki, bu da zaman kaybına sebep olabilir.

Bu dönemde öğrencilere yazdıkları cümleler dışında sınıfta konuşma alışkanlığının gelişmesi için çalışmalara da yer verilmelidir. Öğrendikleri cümlelerin dışında kendilerinin de cümle kurabilecekleri, konuşmanın bir cümleler topluluğu olduğu söylenmelidir. Öğrenciye verilen cümlelerle metinler oluşturulur ve okutulur. Bu metinler ezbere yazdırılır. Öğretmen metin yazımı sırasında harflerin yazımına dikkat edilmesi gerektiğini, kelimeler arası boşlukların bırakılmasını hatırlatır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerlerin unutulmaması gerektiği söylenir. Bu metin çalışmaları sonrası defterler kontrol edilir ve hatalar düzeltilir. Metinler öğrenciyi yormayacak şekilde hazırlanmalıdır. Uzun metinlerin yazımı sıkıcı olur ve öğrencilerin yazıları bozulur.

1.1.6.3. Kelime Dönemi

“Cümle devri öğrenci, kendine verilen cümleler içinde benzer kelimelerin farkına varana kadar devam eder” (Alperen, 1990:104). Öğrenci değişik cümleler içerisinde aynı kelimelerin olduğunu anlayıp, okuma ve yazma yapıyorsa kelime dönemine hazır demektir. Kelime dönemi: “cümle döneminde tanınan kelimelerin fiilen kesilerek, cümle çözümlemesi yapılmasıdır” (Ünal, 1993:35). Öğretmen on kadar cümleyi verdikten sonra cümle içerisinde kelimeler bulunabildiğinde kelime dönemine geçmelidir. “Sözcük evresine girildikten sonra, kimi cümlelerin sözcükleri, sözcüklere dikkat çekmek için ayrı renklerde yazılabilir” (Nas, 1999:104). Bu öğrenilecek kelimeye dikkat çekerek doğru okunması ve yazılması için avantaj sağlayacaktır.

Fiş cümleleri kesilerek, çıkan kelimeler tek tek okunur ve yazılır. “Cümleyi kelimelerine ayırdıktan sonra her kelimenin kavranmasına önem

veriniz” (Özdemir ve Sönmez, 1997:83). Bu dönemde öğrencilere fişlerin kesimi sonrası yeni cümleler oluşturularak kelimeler kavratılır. Oluşturulan yeni cümlelerle metinler yazılır. Fişlerde kesilen kelime renkli kalemle yazılarak dikkat kelimeye çekilir. İlk olarak cümlede özne kesilir. “İkinci safhada cümlenin yüklemine kesiniz. Bir çocuğa kesilecek yeri işaretlettiriniz” (M.E.G.S.B, 1985:45). Daha sonra cümlede tümleç kesilir. “8-12 isim, 5-7 fiil, 8-10 tane sıfat, bağ, ünlem, edat cinsi kelime kesmeniz yeterlidir” (M.E.G.S.B, 1985:46). Bu şekilde öğrenci cümle içerisinde kelime gruplarını tanımaya başlar. Öğrenciye burada kavratılması gereken kelimenin cümle içinde çeşitli yerlerde bulunabileceği ve cümle başında büyük harfle başlaması gerektiğidir.

1.1.6.4. Hece ve Ses Dönemi

Kelime döneminde yeterince çalışıldıktan sonra öğretmen verilen fişlerdeki kelimeleri keserek hece dönemine geçmelidir. “İyi öğrenilmiş bir cümlenin büyük fişi tahtaya tekrar asılır. Bu cümle aynı zamanda içerisinde bir heceli bir kelimenin bulunacağı bir cümle olmalıdır” (Öz, 1998:101). Öğretmen cümledeki bu tek heceye dikkat çekerek öğrenciye cümle okutur ve yazdırır. Tek heceli kelimeyi okurken bir defada söylendiği belirtilir. Üzerinde durularak hece kavratılır. Daha sonra cümledeki diğer kelimeler hecelenerek okunur. Öğretmen her kelimeyi okurken dikkati hecelere çeker. “Ağzın bir kelimedede kaç defa açılıp kapandığı, yahut kaç defa ses çıkarttığımız sorulur” (Alperen, 1990:105) Kelimelerin kaç defada okunduğu öğrenciler tarafından söylenir. Fişin üzerinde her hece söylendikten sonra çizilir ve işaretlenen yerden kesilir.

Kavratılacak olan heceler birleştirilerek yeni kelimeler ve cümleler oluşturulur. Yeni oluşturulan kelimeler anlamlı olmalıdır. Yazı yazarken satır çizgileri içerisinde harflerin uygun büyüklükte ve doğru şekilde yapımına dikkat çekilir. Öğrencilerin yazıları kontrol edilerek yanlışlıklar düzeltilir.

Hece devresinde öğrencilerin bazıları harfleri tanıtmaya gerek kalmadan okuma-yazmaya geçerler. “Harf tanıma dönemine geçişte alfabedeki harf sırasını izlemeye gerek yoktur” (Köksal, 1999:67). Zaten hece döneminde bazı heceler ayrılırken harfler de kavratılmaya başlamıştır. “Ali bak” cümlesini incelediğimizde “Ali” kelimesi hecelere ayrılırken A-li şeklinde gösterilir. Sesli olan “A” harfi hece olarak gösterilirken aynı zamanda harf olarak kavranmış olur. Harfin yazılışı başka heceler içinde de gösterilir. Yazılış yönleri tekrar edilir. Artık bu aşamadan sonra harflerin yazılışında problemlerin ortadan kalkması gerekir. “Ses öğretiminde sesler hecelerden elde edilir. Başka bir hecenin önüne veya arkasına getirilerek okunur” (Güleryüz, 1998:119). Öğrenci her harfin sesini kavradıkça, harflerin büyük ve küçük yazımları çeşitli şekillerde cümlelerde kullanılır. Bu evrede öğrenci büyük harfi nerede ve nasıl kullanacağını iyice kavramıştır.

1.1.6.5. Serbest Okuma-Yazma Dönemi

Bu dönemde öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarında daha başarılı olabilmeleri için öğrencinin ilgisini çeken çeşitli okuma kitaplarıyla çalışmalar yaptırılır. Bu devreye geçildiğinde öğretmen sınıftaki öğrencilerin durumunu çok iyi bilmelidir. “Bazı öğrencilerin yeni oluşturulan hece ve sesleri okuyup-yazdığı görülebilir. Bu seviyedeki öğrenciler gruplandırılarak metinler verilmeli, okuyup yazmaları sağlanmalıdır” (Göçer, 2000:72). Bu gruplar sayesinde öğretmen okuma yazma çalışmalarında geri kalan öğrencilerle daha fazla ilgilenebilir. Bu gruplar ayrılırken öğrenciye çeşitli şekillerde çalışkan, tembel gibi etiketlemeler yapılmamalıdır. Gruplarla çalışma yöntemleri açıklanarak her gruba nasıl çalışacakları anlatılır. Öğrencilerin düzeyleri değiştikçe gruplar arası geçiş yapılır.

Okuma kitaplarına ek olarak çeşitli metinler oluşturulur. Bu metinler için: “Türk folklor değerleri arasında örnekleri sıkça bulunan bilmeceler, tekerlemeler, masallar, türküler, maniler ve öykülerden yararlanılmalıdır” (Çelenk, 1999:163). Kolay tekrarlanabilir ve okunabilir metinlerin yazımı da kolay olacaktır. Basitten

karmaşığa ilkesine uyularak bu metinler üzerinde çalıştıktan sonra çeşitli hikâye kitaplarını okuma ve yazma çalışmalarına geçilir.

Burada okuduğunu ve yazdığını anlama çalışmalarına önem verilmelidir. Öğrencilere sürekli tekrarlar yaptırılmalıdır. Öğrencilerin okuyabildiği fakat söyleneni yazamadığı durumlar da olabilir. Öğretmen basit kelimelerle cümleler kurarak öğrenciye kısa metinler yazdırmalıdır. Bu çalışmalar öğrencinin başarısı ölçüsünde zorlaştırılır.

Yazının güzel yazılabilmesi için sürekli dönüt verilmesi gerekmektedir. Öğretmen, dilbilgisi yönünden hatalı ve harf karakterleri bozuk bir metni tahtaya yazarak öğrencilerden hataları bulmalarını isteyebilir. Bu şekilde yapılacak çalışmalar öğrencinin hem dikkatini toplamasını sağlayacak hem de yazım kurallarını hatırlamasını sağlayacaktır.

1.1.7. Yazı Öğretiminde İçerik

Yazı öğretimi programında neler öğretileceği sınıf sınıf belirlenmiştir. 1.-5. sınıflar arası konular birbirine yakın konulardır. Her sınıfta öğretilen davranışlar bir sonraki sınıf için ön koşul davranış olmaktadır. Bu yüzden her sınıftaki konular doğru olarak öğrenilmelidir. 1.-5. sınıfların yazı öğretimi programı konuları genel olarak şöyledir;

1. Sınıfta oturma kuralları.
2. Yazı araç gereçleri
3. Harfleri oluşturan temel çizgiler
4. Temel eğik ve dik yazı, bitişik eğik yazı.
5. Blok çalışmaları
6. Rakamlar
7. Noktalama işaretleri
8. Matematik işaretleri (M.E.B. 1997:683).

Yazı öğretimine başlarken duruş ve oturuş üzerinde durulur ki yazı için temel duruş önemlidir. Daha sonra yazı araç gereçlerinin tanıtılmasıyla birlikte kullanımları öğretilir. “Yazıya, okuma ve yazma programında gösterilen yazı örneklerine uygun olarak büyük ve küçük temel harfler birlikte başlanacaktır” (Alperen, 1990:47).

Kılavuz karton yardımıyla temel çizgiler çizilir. Verilen cümlelerde harflerin yazılış yönleri ve şekillerine dikkat çekilir. Temel dik yazı öğretimi sonrasında eğik yazıya geçilir. İkinci sınıfta bitişik el yazısına da geçilmiş olur. Blok yazı çalışmaları üçüncü sınıfta başlar. Rakamların yazımı ilk üç sınıftadır. Noktalama işaretleri ve matematik işaretleri sınıflara göre işlenir.

1.1.8. Yazı Öğretiminde Süre

Ülkemizde haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde yazı dersi yapılması uygun görülmüştür (M.E.B. 1997:658). İlk sınıflarda okuma yazma öğretimi beraber yürütüldüğü için Türkçe derslerinde öğretmen sınıfın durumuna göre hareket eder. Belirli bir saati kesin olarak bahsetmek yerinde olmaz.

Amerika’da ilk iki sınıfta yazı için ayrılan süre haftada 100 dakikadır. Bu her gün iki derste 10’ar dakika olarak işlenmektedir. Biri harfler diğeri ise ritmik alıştırmaya içindir (M.E.B, 1964:5). Üst iki sınıfta “bu iş için 20’şer dk dört derse taksim edilerek haftada 80dk ayrılmıştır (M.E.B, 1964:5). Bizde birinci sınıfta net bir süre verilmezken diğer sınıflarda 40dk olması öngörülmüştür. Amerika ile karşılaştırıldığında daha az süre ayrıldığı görülmektedir.

Fransa’da ilköğretimin birinci kademesinde yazı öğretimine ayrılan ders saatleri şöyledir; “1. ve 2. sınıflarda günde 15 dakikalık 2 ders, 3. ve 4. sınıflarda her okuma dersi sonu 15dakika, 5. sınıftan 7. sınıfa kadar günde 15 dakikadır. (M.E.B, 1964:5). Bu bulgulara göre, Fransa yazı öğretimine bizden daha fazla süre ayırmaktadır.

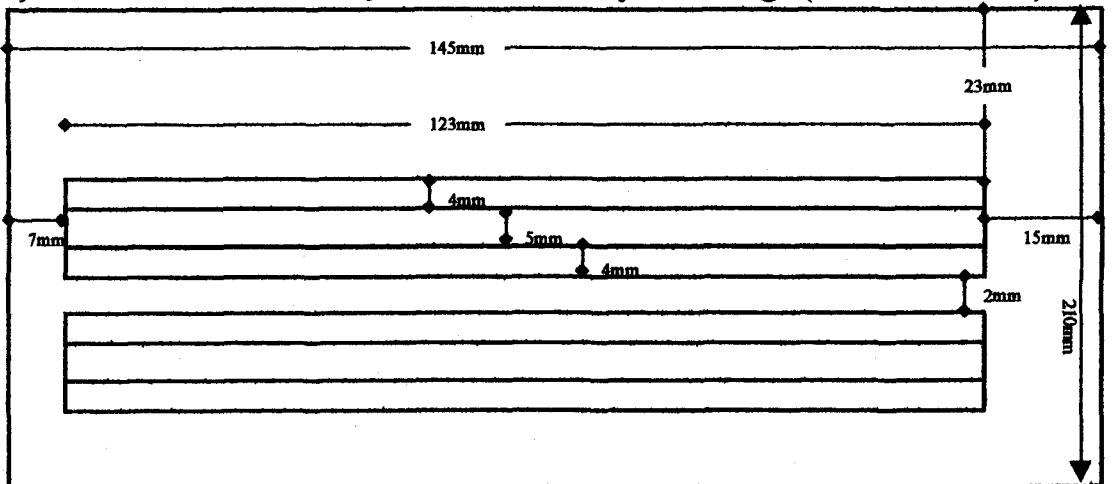
Peru’da uygulama birinci sınıf hariç 2’şer saattir. İsviçre’de birinci sınıf sonrası sınıflar yükseldikçe ayrılan süre (3, 2 ve 1 saate kadar iner) de düşer. Örnek ülkelerde de görülebileceği gibi ayrılan süre birkaç güne bölünerek kısa tutulmuştur. Bunun nedeni de öğrencinin dikkat süresinin azlığı ve çabuk yorulmasıdır. Öğretmenler çocuğun bu özelliklerini dikkate alarak süreyi kısa tutmalıdırlar. Gereksiz, kontrolsüz tekrar yazı öğretimini olumsuz etkiler.

1.1.9. Yazı Öğretiminde Kullanılan Araç Gereçler

Kil ve plastilin gibi maddeler öğrencinin el kaslarını geliştirecek malzemelerdir. “Öğrencilerin bunları yoğurarak, elma, armut, muz, masa, vb. gibi nesnelere yapmaları istenir. Çalışmalar çizgi öğretimi ve cümle öğretimi süresinde de yapılabilir” (Gülyüz, 1998:60). Tuz seramiği almak mümkün olmadığında sınıfta da yapılabilir. “Tuz seramiği (plastilin) şöyle yapılır: iki ölçek un ve bir ölçek tuz, suyla yoğularak hamur haline getirilir. İstenirse içine toz boya katılarak renklendirilir” (Nas, 1999:97).

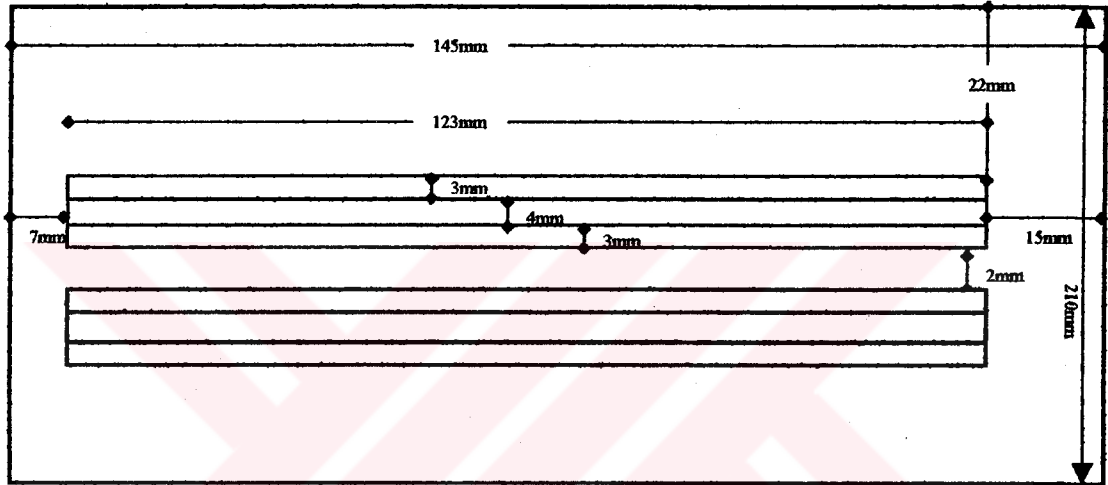
Yazı defteri ve kağıtları programda belirlenen boyutlara uygun olmalıdır. “Sınıf seviyesine (1-4) uygun olarak hazırlanmış standart yazı defterleri, matematik dersi hariç bütün derslerde kullanılır (M.E.B, 1997:659). İlk üç sınıf için tebliğler dergisinde belirtilen yazı defterleri şöyledir;

Şekil 11. Birinci Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği (M.E.B. 1997:722)



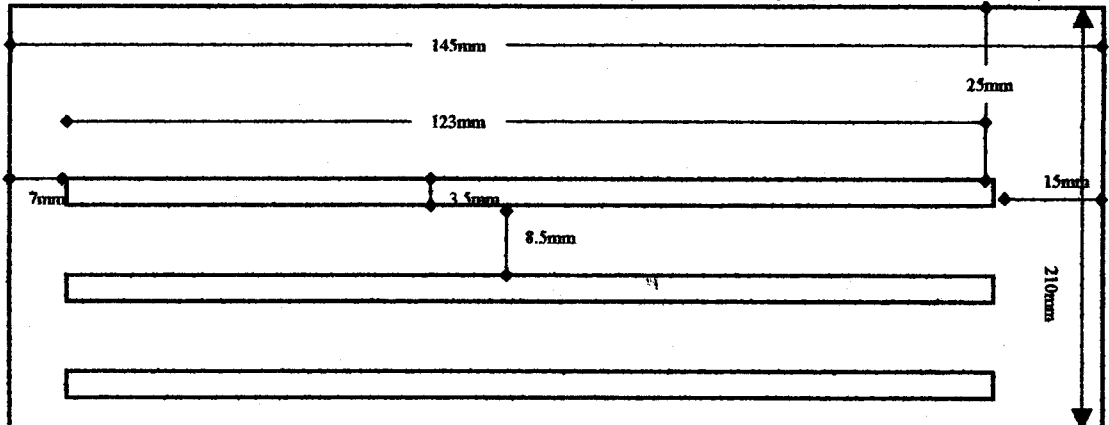
Sayfanın yüksekliği 210 mm'dir. Sayfanın sonu yükseklik 24mm'dir. Küçük harfler 5mm'lik kısma yazılır. Satırın alt kısmındaki 4mm'lik yere harflerin uzantıları yazılır. Büyük harfler, satırın üst bölümündeki 4mm'lik çizgiyle başlar ve ortadaki 5mm'lik bölümün sonuna kadar gelir. Büyük harflerin yüksekliği 9 mm olur. Böylece deftere yazılan tüm harflerde standart sağlanır.

Şekil 12. İkinci Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği (M.E.B, 1997:728)



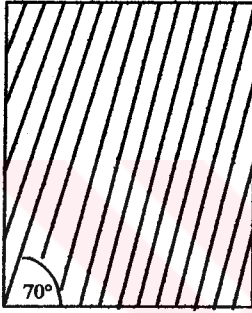
İkinci sınıfta kullanılan yazı defteri sayfasının yüksekliği 210 mm'dir. Sayfanın sonu ile son satır arası boşluk 24mm'dir. Küçük harfler 4mm'lik kısma yazılır. Satırın alt kısmındaki 3mm'lik yere harflerin uzantıları yazılır. Büyük harfler, satırın üst bölümündeki 3mm'lik kısmın çizgisiyle başlar ve ortadaki 4mm'lik bölümün sonuna kadar gelir. Büyük harflerin yüksekliği 7mm olur.

Şekil 13. Üçüncü Sınıflar İçin Yazı Defteri Sayfası Örneği (M.E.B, 1997:731)



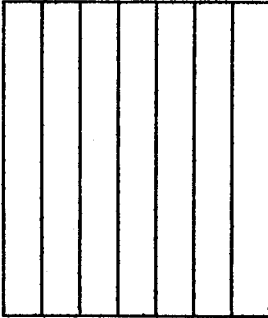
Üçüncü sınıfta kullanılan yazı defteri sayfasının yüksekliği 210 mm'dir. Sayfanın sonu ile son satır arası boşluk 27mm'dir. Üçüncü sınıfta satır araları 2mm den 3.5mm ye çıkarılmıştır. Satır genişliği üçe bölünmemiştir. Tek satır olarak 8.5mm'dir. Diğer bir araç da kılavuz kartondur. Kılavuz karton öğrencinin eğik el yazısına geçişinde ve çizgisiz deftere geçişte kullanılmaktadır. İki çeşit kılavuz karton vardır;

Şekil 14. Sağ Eli İle Yazanlar İçin Eğik El Yazı Çalışmalarında Kullanılan Kılavuz Karton Örneği (M.E.B, 1997:729)



Öğrenciler eğik yazıyı öğrenebilmek için 70° sağa eğimli kılavuz kartonu ikinci sınıftan itibaren kullanırlar. Kılavuz kartonu, programda belirtilen sayfaların altına koyarak çalışırlar. Sol elini kullanan öğrenciler sağa yazmak için zorlanmamalıdır. Dike yakın hatta sola eğik yazmalarına izin verilmelidir.

Şekil 15. Sağ ve Sol Elliler İçin Dik Yazı Çalışmalarında Kullanılan Kılavuz Karton Örneği (M.E.B, 1997:730)



Kılavuz karton, küçük ve büyük dik temel harflerin yazımında programda belirtilen sayfaların altına konularak kullanılır. Öğrenci dik temel yazıyı öğrenince kılavuz kartonun kullanımı bırakılır.

Bu kartonların dışında yine öğrencilerin el koordinasyonunu geliştirmek için çeşitli kâğıtlar, kartonlar, kibrit çöpü, fasulye, çakıl taşı gibi araç gereçler kullanılır (Dikmen, 1997:139). Öğrenciler bu malzemeleri küçük ve büyük fişleri yazmaya başlamadan önce ve sonra kullanmaya devam eder.

Kum masası, mümkün olmadığı durumlarda sınıfa yakın bir yerde koridorda olabilir. Öğrencilerin masada yapılanları tekrar etmelerine fırsat

verilmelidir. Sınıf içinde öğrenci, küçük ve büyük harfler tablosunu zorlanmadan görebilmelidir. Harflerin yazılış şekillerini oklarla gösteren bu tablolar, öğrenciyi harflerin doğru yazılışına yönlendirir.

Kullanılacak kalemler genelde yumuşak uçludur. “2 numara ya da HB harfleri yazan kalemler, normal koyulukta olanlardır. Sınıflar arttıkça kalem çeşitleri de değişir” (M.E.B, 1997:659). Öğretmen öğrencinin kullandığı kalemin şeklini, büyüklüğünü kontrol etmelidir. Çok küçük kalemlerle yazmaya çalışma yazıyı bozmaktadır. Boya kalemleri de çeşitli aşamalarda kullanılır. Bu kalemler kuru boya, pastel vb. kalemlerdir. Dördüncü sınıftan itibaren dolma kalem de kullanılır. Kalemtraş ve silgiler kaliteli olmalıdır.

Yazı tahtası; “mat, koyu ve yeşil renkte, ışığı yansıtmayan, tebeşiri kaydırmayan özellikte ve uygun boyuttaki yazı tahtaları daha kullanışlıdır” (M.E.B, 1997:661). Yazı öğretimi programında birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda defterler için verilen standart çizgilerin tahtaya çizilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tahtada kullanılacak tebeşirler toz yapmayan çabuk kırılmayan tebeşirler olmalıdır. Kelimelere dikkat çekmek için renkli tebeşir de kullanılır. Tahta silgileri ise tebeşiri rahatça silebilir özellikte olmalıdır. Tahta kullanımı da çok önemlidir.

“Kara tahtanın öğretim ve öğrenimdeki önemi bireyin kendi kişiliğini yazı ve şekillerle ortaya koymasından kaynaklanır. Ona yazılan yazı ve şekiller, yazanın kişiliği ve konuya hakimiyetini belirtir, aynı zamanda çocuğun kendine olan güven duygularının gelişmesine yardımcı olur” (Baytekin, 1997:22).

Öğretmen tahta kullanımında dikkatli olduğunda öğretmesi gereken birçok konuyu öğrencinin daha iyi algılamasını sağlar. Tahtada öğrenci satır arası düzen, satır sonu, blok yerleştirme, yazının eğimi, harf arası boşluklar gibi dikkat edilmesi gereken kuralları tahtada daha rahat görebilir. Tahta öğrencinin yaptığı hatasını düzeltebildiği ve hataların konuşulduğu yerdir.

“Tahta, boyutlarına göre üç ya da dört parçaya ayrılarak kullanılabilir” (Baytekin, 1997:24). Tahtanın bölünerek kullanılmasının nedeni gözlerin görme açısıyla alakalıdır. Görme için alan genişledikçe bütünü görme ve algılama azalmaktadır.

“Alıştırma kitabı, okuma-yazma kitabıyla birlikte kullanılmaktadır. Okuma-yazma kitabında geçen her cümlenin alıştırmada da geçmesine özen gösterilmelidir”(Güneş, 2000:67). Alıştırma kitapları yazı öğretimi programına uygun olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca öğretmenin öğrencilerin yazılarını kontrol ederken yaptığı düzeltme sembolleri kartona yazılarak sınıfta asılır. Düzeltme sembolleri şöyledir;

Şekil 16. Düzeltme Sembolleri ve Anlamları

Sembol	Anlamı	Sembol	Anlamı
↑	Büyük yaz	→ ←	Yakın yaz
↓	Küçük yaz	Y	Yanlış
∪	Birlikte yaz	∩	Daha güzel yaz
→	Paragraf başı yap	∞	Kelime fazla
←	Hatalı paragraf başı	∩	Ayrı yaz
∩	Harf noksan	∞	Gayret et
—	Harf yanlış	*	Güzel
o ^N	Harf fazla	* *	Çok beğendim

Öğretmen bu düzeltme sembollerini kullanarak zamandan tasarruf eder. Zamanla öğrenci bu şekilleri kavrar ve yazısının nerelerinde hataları olduğunu şekillere bakarak görür. 1.-5. sınıflar arasında kullanılan bu araç-gereçler 6. sınıfla birlikte daha da çoğalır. Öğretmenler bu araç-gereçleri en etkili şekilde kullandıkları zaman eğitim öğretim daha etkin olur. Araç-gereç hem öğrencinin kavramasını arttırıp, motivasyonu sağlarken hem de öğretmenin yazı öğretimi işini kolaylaştırır. Öğretmen araç-gereçlerin alınmasının mümkün olmadığı durumlarda sınıfta öğrencilerle birlikte yapımı yolunu seçmelidir.

1.1.10. Yazı Öğretiminde Kullanılan Metot ve Teknikler

1.1.10.1. Anlatım Metodu

Anlatım metodu yazı öğretiminde kullanılan en önemli metotlardan biridir. Verilen harfin ya da cümlenin yazılış yönü, kaç hamlede yapılması gerektiği, nerede başlayıp nerede bittiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği öğretmence anlatılır. Bu şekilde genel bilgilerin verilmesi her derste olur.

“Anlatım, öğretmenin bilgilerini pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otomatik bir biçimde iletildiği geleneksel bir metottur. Anlatım, en eski öğretim metodudur. Çok sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz metot olarak bilinmektedir” (Küçükahmet, 1995:41).

Her ne kadar anlatım metodu etkisiz olarak kabul edilse de kullanılması gerekli olan bir metottur. Öğrencinin yapacağı işi bilişsel olarak kavraması gereklidir. Bu da dinleme sayesinde olur. Anlatım metodunun amacı bu bilişsel seviyeye hitabendir.

1.1.10.2. Gösterip Yaptırma Metodu

Bu yöntem gösteri ve yaptırma tekniğinin beraber kullanıldığı bir tekniktir. Bu teknik sayesinde öğrenci uygulama yaparak devinişsel olarak hareketi gerçekleştirir. Öğretmen de davranışı doğru yapıp yapmadığını kontrol eder.

“Gösterip yaptırma, bir teknik ya da bir işlemin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğrenme- öğretim yöntemi” (Sönmez, 1994:240).

Bu teknik uygulanırken öğrencinin yapması gereken davranış gösterilir. Örneğin bir harf öğretmence tahtada yazılır. Yazılış yönleri gösterilir. Öğrenciye havada, sırada ve defterde yazılış tekrar ettirilir. Davranışın uygulaması sırasında yanlışlık yapıldıysa yerinde düzeltilmesi gerekir. Gösterip yaptırma incelemeyi de

beraberinde getirir. “İnceleme, ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamaya çalışmak için yapılan yöntemli çalışmadır” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997). Öğrencinin görerek anladığı ve uyguladığı yöntemle yazı öğretiminde etkili olunmaktadır.

1.1.10.3. Soru Cevap Metodu

Bu metot öğrencinin kavradığı bilginin seviyesini ölçmek için kullanılır. Diğer metotlarla birlikte kullanılır. Yazı öğretiminde her aşamanın sonunda öğrencinin ne kadar anladığını öğrenmek için öğretmen soru sorar. Yanlış cevaplarda bir önceki aşamaya dönülerek eğitime devam edilir.

“Ayrıca, öğretmene kazandırılmak istenen bilgileri örgütleme, öğrencilerin düşünmesini sağlama ve geliştirme, öğrencilerin derse ve konuya karşı dikkat ve ilgilerini artırma, öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirme ve yeni konu ile ilişkisi kullanılarak anlamlı öğrenmeler sağlanmasına yardımcı olur” (Yalın, 1997:82).

Sorular sonrası öğrenciler cevapları tam olarak veremediklerinde ipuçları verilir. Öğrenci yönlendirilerek doğru cevabı bulur. Öğrencilere yazı öğretiminde sorulan sorular hatırlamayı sağlamak için kullanılır. Her soru ve cevabı sonrası pekiştirme yapılarak davranışların oluşma sıklığı artırılır. Diğer metotlarla da bu eğitime destek verilir. Burada bahsedilmeyen metotlar yardımcı metot olarak kullanılmaktadır.

1.1.11. Yazı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme farklı kavramlardır. “Ölçme, düzeyi belirlemek için gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme ise, bir öğretim programının amacı ile sonucu arasında karşılaştırma yapmaktır” (Güneş, 2000:142). Yazı öğretiminde ölçme genellikle gözleme dayanır. Öğretmen her öğrencinin kişisel gelişimini görür. Çocukların konuyu anlayıp anlamadıkları soru cevapla ölçülmektedir. Yazı öğretiminde öğretmenin gözlemi dışında kalan hataların düzeltilmesi zorlaşır.

Her bölümün, ünitenin sonunda değerlendirme olduğu gibi yıl sonu genel değerlendirmeleri de bulunur. Değerlendirmeler sonucunda eğitimin gerçekleşme düzeyi görülür. Çeşitli yazı değerlendirme fişleri vardır. bunların en önemlisi ilkokuma yazma öğrenimi sırasında olanıdır.

Öğretmen değerlendirme fişlerini dikkatlice hazırlamalıdır. Okuma yazma öğretimi sırasında tüm aşamaları ana ve alt başlık halinde bu fişlere yazarak öğrencinin gelişim düzeyini görmek için yazılı materyalleri de bu sayede kullanmış olur. Gözden kaçırma gibi etkenler bu sayede en aza inecektir. Kalabalık sınıflarda bu daha çok gereklidir.

Şekil 17. Yazı Değerlendirme Fişi (Güneş, 2000:149).

Adı ve Soyadı..... Yaşı.....

Haftalar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Yazının Dikliği									
a. Dik									
b. Sağa yatık									
c. Sola yatık									
d. Düzensiz									
2. Yazının büyüklüğü									
a. Büyük									
b. Orta									
c. Küçük									
d. Düzensiz									

Bu örneğe satırların yazılışı, kelimeler arası açıklık, harfler arası açıklık, harflerin yazılış biçimi ve yazının temizliği ana başlık olarak yazılabilir. Her başlık alt başlıklara bölünerek öğrencinin gelişimi 9 hafta boyunca değerlendirilir. Öğrencide olan değişim gözlenir. Öğretmen bu çizelgelerdeki değişimlere göre öğrencinin üzerinde durması gereken yerler hakkında karar verir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Yazı öğretimi programının I. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nasıldır ve bu görüşler öğretmenlerin belirlenen özelliklerine göre (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu) değişmekte midir?

1.3. ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konan yazı öğretimi programının 1.-5. sınıfları arası uygulamada başarılı olup olmadığının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini sağlamaktır.

Bu tezde öğretmenlerin yazı programının hedef-davranış, içerik, eğitim durumu, yöntem ve teknikler, araç-gereç ve değerlendirme bölümleriyle ilgili görüşleri alınmıştır.

Bu araştırma çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır;

- A. I.Kademe yazı öğretimi programının;
 - 1.Hedef ve davranışları,
 - 2.İçeriği,
 - 3.Eğitim durumları ve
 - 4.Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- B. I.Kademe yazı öğretimi programının hedef ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kıdeme ve
 - c. Öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
- C. I.Kademe yazı öğretimi programının içeriğe ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Kıdeme ve
 - c. Öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

- D. I.Kademe yazı öğretimi programının eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri;
- Cinsiyete,
 - Kıdeme ve
 - Öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
- E. I.Kademe yazı öğretimi programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri;
- Cinsiyete,
 - Kıdeme ve
 - Öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

1.4. SAYILTILAR

- Örnekleme olarak seçilen okullardaki öğretmenler evreni temsil edecek durumdadır.
- Ankete cevap verecek kişilerin ankete dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. SINIRLAMALAR

- Bu araştırma Ankara ili Çubuk ilçesi merkez ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
- Araştırma ilköğretimde I. kademedeki görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
- Bu araştırma ilköğretimde yazı öğretimi programının 1-5 sınıflar arası uygulamasını kapsar.

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında 1998-1999 öğretim yılında uygulamaya konan yazı öğretimi programının uygulamadaki etkinliğini tespit etmek amaçlanmaktadır.

Program geliştirme bir süreç olarak alındığında bu sürecin verimliliği toplanılan verilerin güvenilir olmasıyla yakından ilgilidir. “Programın uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarının olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarının uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü programın etkinliği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulaması sürecini de gözlemek ve uygulama sırasında bilgi toplamak gerekir” (Erden, 1995:9).

İlköğretimde istenilen nitelikte yazma becerisinin kazandırılabilmesi düşüncesiyle bir yazı programı hazırlanmış ve bu program 1998-1999 öğretim yılıyla uygulamaya konmuştur. Uygulamayı ve gözlemi yapan öğretmenler bilgiyi elde etmek için en önemli kaynaktır. Araştırmada uygulanan programın yeterli ve yetersiz yönleri tespit edilerek, yetersiz yönlerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulacaktır.

Değerlendirme, programın vazgeçilmez unsurlarından birisidir. Bu çalışmanın amacı programın, program değerlendirme ve geliştirme kriterleri açısından öğretmenlerin görüşlerinden hareketle değerlendirilip yeterli ve yetersiz yönleri ortaya koymaktır.

1.7. ÖNEMİ :

1998-1999 yılında uygulamaya konan yazı öğretimi programı, daha önceki Türkçe programlarının içinde yer alan “yazı” bölümünden çok farklıdır. Çıkarılan bu program, şimdiye kadar Türkçe programının içinde genel açıklamalardan oluşan yazı öğretimiyle ilgili bölümü, öğretim programı haline dönüştürülmüştür.

Programın başarılı olup olmadığını ölçebilecek kişi, sınıf ortamındaki çalışmaların takipçisi ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada doğrudan uygulayıcılarla çalışma yapılacak ve birinci elden bilgiler elde edilecektir.

Öğretmenlerden alınacak bilgiler doğrultusunda ortaya çıkacak sonuçlar programın uygulamadaki eksikliklerini ve iyi yönlerini belirlememize yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çalışma uygulamaya yeni konulan programın değerlendirilmesiyle ilgili olduğu için programın geliştirilmesine imkân sağlayacaktır.

1.8. TANIMLAR

Eğitim: “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen değişmeyi meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1984: 72).

Öğretim: “Bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir” (Demirel, 1999:8).

Eğitim Programı: “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönüktüm faaliyetleri kapsar” (Varış, 1988:18).

Öğretim Programı: “Belli bir öğretim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konuların ve bunların amaçlarının sınıflara (öğrencilerin ilgi, yaş ve zihin düzeyine) göre düzenlenmiş biçimini ve her dersin haftada kaç saat okutulacağını gösteren bir kılavuzdur” (Binbaşıoğlu, 1995:73).

İlköğretim: “Formal eğitim sürecinde 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel becerileri kazandırılarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumuna hazırlayan eğitim devresi” dir (Fidan, 1986:21).

II.BÖLÜM

2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Ülkemizde dil öğretimi üzerine çalışmalar henüz yenidir. Bu yüzden yazı öğretimi ve programıyla ilgili çalışmalarla birlikte, dolaylı olarak çalışmaya yakın olan araştırmalar da incelenmiştir.

Uslu'nun (1998:77).” “İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıflarda Yazı Öğretim Etkinliğinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlere Türkçe Programının içinde bir bölüm olarak bulunan yazı öğretimi bölümü program değerlendirme kriterlerine göre öğretmenlere uygulanan anketle değerlendirilmiştir. Yazı öğretimindeki sorunlar belirlenmiştir. Programda sınıf düzeyinde özel amaçların olmaması öğretmenlerin %62.8'i tarafından eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin programın eksikliğinden kaynaklanan sorunları sıralanmıştır. Bu sorunlar ile öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri ve meslekî kıdem değişkenleri arasında farklar olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$ ve $p < 0.01$).

Uslu'nun çalışması ilkokulda ilk üç sınıfı kapsamaktadır. Ayrıca çalışma yeni yazı öğretimi programını uygulamaya koyulmadan hemen önce eski programa uygulanmıştır. Şu anda uygulamada olan yazı öğretimi programının işlerliğinin değerlendirilmesi yapılmamıştır. Bu tez ilköğretim birinci kademedeki yazı öğretimi programını öğretmen görüşlerine göre incelemek için yapılmıştır.

Ziviani ve Elkins'in (1986:247) araştırmasında üç parmakla kalem tutmanın, (dört değişik şekilde) el yazısının hızı ve okunaklılığı üzerine etkisini belirlemek için yaşları 8 ile 14 arasında değişen 282 çocuk üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda hızlı ve okunaklı yazma ile kalem tutma şekli arasında bağlantı bulunmamıştır. Bu sonuçlar kötü el yazısının altında yatan nedenlerin tutuştan ziyade diğer faktörlere dikkat edilmesi gerektiği sonucunu

getirmiştir. Aynı araştırmada el yazısı hakkındaki araştırmaların cevaptan çok soru sorduğu ve bu alandaki çalışmaların yetersizliğinden bahsedilmektedir.

Graham, Berninger ve Weintraub tarafından (1998:297) 4.-9. sınıflar arasında 600 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada; okunabilirlik ve hız açısından, dik temel harflerle veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkarılmıştır. Hatta her iki yazı türünü (dik ve eğik) birlikte kullananların daha hızlı, bazen de daha okunaklı yazdıkları ortaya konulmuştur.

Graham, Berninger, Weintraub ve Shafer'ın (1998:46) yaptığı başka bir araştırmada 1.-9. sınıflar arasında yazma hızını tesbit etmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar yazma hızının cinsiyete göre değiştiğini ortaya koyup sonuçları ayrı ayrı sınıflandırmışlardır. Buna göre yazma hızı ortalamalarının, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre bir kaçı şöyledir; kızlar 1.sınıf :21 harf, erkekler 1.sınıf:17 harf, kızlar 2.sınıf: 36 harf, erkekler 2.sınıf :32 harf, kızlar 3.sınıf: 50 harf, erkekler 3.sınıf: 45harf. Bu araştırmada kızların 1-9 sınıfları arası erkeklere göre daha hızlı yazabildikleri belirlenmiştir.

Uygun'un, (1996:79) "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde; program amaç, içerik, yöntem, araç-gereç ve değerlendirme öğeleri açısından öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, programın istenilen davranışı kazandırma açısından (%62.20) "kısmen yeterli" olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin %54.33'ü içerikle amaçların kısmen tutarlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ortalama üçte biri (%35,4) anlatım metodunu Türkçe öğretiminde uyguladıkları yöntemlerde birinci derecede önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak bulgular incelendiğinde öğretimde anlatan merkezli bir yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin geleneksel yöntemden bir türlü uzaklaşmadıklarını göstermektedir. Araştırmada ders işlenir kaynak, araç-gereçlerde "ders kitabı" %87.40'lık bir oranla birinci sırada yer almıştır. Öğretmenlerin %32.28'i birinci sırada

“öğrencinin dersteki başarı durumuna göre” bir ölçme tekniği kullanılmasını önemli görmektedir.

Mumcu (1997:59) “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Yolları” adlı yüksek lisans tezi ile Türkçe öğretiminin problemlerini belirlemek için araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanmıştır. Sonuçlar öğrenciden, programdan, fiziksel olanaklardan, sosyal çevreden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak ayrılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, en fazla (%38’i) Türkçe derslerinin dilbilgisi bölümünü işlerken sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Yazı bölümünde öğretmenler az sorunla (%6,7) karşılaştıkları için yazı bölümüne az yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretimin dengesiz yürütüldüğü okuma-anlama çalışmalarına daha çok önem verilirken konuşma ve yazmaya yeterince önem verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kılıç’ın (1996:178) “İlkokuma- Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde, okuma yazma sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları problemler belirlenmiş ve çözüm için öneriler verilmiştir. Problemler; öğretmenlerin karşılaştıkları problemler, programdan kaynaklanan problemler şeklinde ikiye ayrılmıştır. Öğretmenden kaynaklanan problemler; MEB’in tayin sisteminden kaynaklanan problemler, ailevî, geçim durumu, öğrencilerle olan problemler, idarecilerle olan problemler, öğretmenlerin diğer çeşitli sorunları ana başlıklar altında açıklanmıştır. Türkçe programının yeterli olmadığı ve güçlendirilerek ihtiyaca cevap verecek hale getirilmesi, dersin hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullanılan yöntemlerin belirginleştirilmesi ile başarının artacağı belirtilmiştir.

Olçum (1992:85) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe Eğitim Programı’nın ilkokuma yazma öğretiminde yetersiz kaldığını, hedeflerin sınırlı olmadığını belirterek programda ölçme ve değerlendirmenin olmadığından bahsetmektedir. İlkokuma yazma çalışmalarında öğretmen, öğrenci

davranışlarının büyük bir bölümünü gözleme dayanarak belirlemektedir. Programda bilgiler öğretmenin gözlemlerle ilgili yürüteceği çalışmalara yardımcı olacak nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda programa yeni bilgilerin dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Güçel (1993)'in "Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma-Yazma Alışkanlığı Üzerinde Bir Değerlendirme" adlı yüksek lisans tezinde Cumhuriyetin ilânından günümüze Türkçe öğretimi ve okuma yazma üzerine araştırma yapılmıştır. Okuma yazma alışkanlığının yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Bu hususta programların, öğretmenlerin, çevrenin, okulun, televizyonun okuma yazma alışkanlığını etkilediği belirtilmiştir. Bu çevresel faktörleri en iyi şekilde yönlendirme ile okuma yazmanın iyi yolda etkileneceği belirtilmiştir.

Kayman (1997:71) "Orta Okullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Kullanılmasında Karşılaşılan Problemler" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretiminde kullanılan metotları yüzde olarak ifade etmiştir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok yaptığı hataları da araştıran Kayman, öğretmenlerin kıdeme bağı olarak kendilerini Türkçe öğretiminde yeterli gördüklerini, en çok kullanılan metodun %77,5 ile soru cevap metodu olduğunu belirtmiştir. Metotların uygulamasında karşılaşılan güçlükleri tek tek sıralamıştır. Anlatma metodunda dikkatin çabuk dağılmasını %76,5 olarak belirtmiştir. Öğrencilerin orta okullarda Türkçe öğretiminde karşılaştığı problemleri okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi hatalarını yüzde olarak ifade etmiştir.

Kayman'ın bu araştırması, metot uygulaması ve karşılaştığı güçlüklerle ağırlık verirken Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara değinerek araştırmaya iki boyut kazandırmıştır. Oysa ki Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları problemler tek başına araştırma konusu olabilecek geniş bir problemdir. Araştırma sayesinde metod uygulamasında karşılaşılan problemler ortaya konularak Türkçe öğretimine katkı sağlanmıştır.

Benjamin S.Bloom'un da ilgili olduğu bir grup tarafından gerçekleştirilen uluslararası bir araştırmada, 15 ülkeden alınan orta öğrenimdeki öğrenci örneğine, öğrencilerin kendi ana dillerinde, okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri, matematik olmak üzere dört başarı testi uygulanmış. Öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla öteki testlerdeki başarıları arasında hesaplanan ilişki katsayıları şöyle çıkmıştır: Okuduğunu anlama ile dil-edebiyat arasında, hem ortaokul hem de lise düzeyinde 0.70; okuduğunu anlama ile matematik arasında ortaokul düzeyinde 0.72; lise düzeyinde 0.54; okuduğunu anlama ile fen bilimleri arasında ortaokul düzeyinde 0.62; lise düzeyinde 0.56 olduğu gözlemlenmiştir (Bloom, 1979).

Alperen (1994)'in "Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması" adlı yüksek lisans tezinde; okuma yazma öğretimi süreci ve metotları hakkında bilgi verilmiştir. Çözümleme metodunun Türkçe öğretiminde uygulanışı anlatılmıştır. Çözümleme metodunun birleştirme metoduna göre daha zengin ve çeşitli uygulama alanları olduğu savunulmuştur. Uygulamaya dönük bilgiler vermek amaçlanmıştır.

Güneş'in (1997:54) "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri Ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha dikkatli oldukları ortaya çıkmıştır. Yine Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma düzeyleri yüksektir. Öğrencilere uygulanan dikkat testinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerin yargıları birbirine uygundur yani öğretmenlerin belirlediği dikkatli öğrenciler daha fazla puan almışlardır. Dikkat düzeyi yüksek öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek çıkmıştır.

Yine Thorndike,(1973) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitimdeki ülkeler arası başarının değerlendirilmesi amacıyla 15 ülkeden seçilen ulusal

öğrenci örneklemlerine fen bilimleri, edebiyat ve okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. 14 yaş grubunda okuduğunu anlama ile fen bilimleri arasında 0.60, lise son sınıfta 0.44, okuduğunu anlama ile edebiyat arasında ortaokul düzeyinde 0.69, lise son sınıfta 0.55 korelasyon bulunmuştur.

Özçelik (1982:82) “kavram (Söz Dağarcığı) gelişimi” üzerine yaptığı doktora tezinde; söz dağarcığı zenginliği yönünden öğrencilerin, okul yılları boyunca gittikçe daha farklılaşmakta oldukları ve farklılaşma artışının daha çok kavrama düzeyindeki kazançların azalmasından kaynaklandığını belirtmiştir.



III.BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren, örneklem, veri toplama teknikleri ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel nitelikte olup alan araştırması şeklinde yapılmıştır. Araştırmada literatür taramasına ek olarak anket tekniği uygulanmıştır.

3.2. EVREN

Araştırma evrenini Ankara ili Çubuk ilçesindeki 8 merkez ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çubuk merkez ilköğretim okullarında 132 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Bu 132 öğretmenin okullara göre dağılımı şöyledir; Çubuk İlköğretim Okulu: 13 kişi, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu: 20 kişi, Yavuz Selim İlköğretim Okulu: 27 kişi, Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu: 15 kişi, Cumhuriyet İlköğretim Okulu: 14 kişi, Barbaros İlköğretim Okulu: 22 kişi, Şehit Piyade Üst. M. Kaleli İlköğretim Okulu: 6 kişi, Atatürk İlköğretim Okulu: 15 kişi. Bu okulların üçünde tekli öğretim yapılırken beşinde ikili öğretim yapılmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın örneklemini Ankara ili Çubuk ilçesindeki 8 Merkez İlköğretim okulundan tesadüfi olarak seçilen beş okuldaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu beş okuldaki toplam öğretmen sayısı 97'dir. Bu okullarda ankete 84 öğretmen katılmıştır. Ankete katılmayan 13 öğretmenin çoğu birinci ve beşinci sınıf öğretmenidir. Bu öğretmenler zaman problemlerinin olduğunu belirterek ankete katılmamışlardır. Ankete katılan 84 öğretmenin %57.1'i (48 kişi) erkek, %42.9'u (36 kişi) kadındır.

Ankete katılan öğretmenlerin %22.6'sı (19 kişi) 5 yıldan az, %13.1'i (11 kişi) 6-10 yıl, %13.1'inin (11kişi) 11-15 yıl, 8.3'ünün (7kişi) 16-20 yıl, %26.2'sinin (22 kişi) 21-25 yıl, %16.7'sinin (14 kişi) 26 yıl ve daha yukarı meslekî kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin %57.1'i (48 kişi) Ön lisans mezunu, %42.9'u (36 kişi) Lisans ve Yük. Lisans mezunudur. Ön lisans mezunlarının %27.1'ni (13 kişi) 26 yıl ve daha fazla, %41.6'sını 21-25 yıl, % 16.6'sını (8 kişi) 11-15 yıl, %8.3'ünü (4kişi) 16-20 yıl, %6.2'si (3 kişi) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

3.4. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmayla ilgili güvenilir bilgilere ulaşılması için alanla ilgili kaynakların taraması yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan ön anket şans yoluyla seçilen üç okulda 23 öğretmene maddelerinin işlerliğinin test edilmesi için uygulanmıştır. Anketten çıkan sonuçlara göre anket son şeklini almış, gerekli uzman görüşleri alınarak işlerliği olmayan maddeler gözden geçirilmiştir. Anket bizzat araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Anketteki 53 sorudan ikisi açık uçludur, anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri içermekte (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu), ikinci bölüm ise yazı öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgilidir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Anket yoluyla elde edilen verilerin analizinde frekans dağılımı, yüzdelerik değerleri ve S.P.S.S. (Statistikal Package For Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan ankette maddelere göre görüşlerini belirtmeleri için; (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Oldukça Katılıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (2) Biraz Katılıyorum ve (1)Hiç Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Beşli aralığın sınırları ise şöyledir;

Ağırlık

- (5) Tamamen katılıyorum: 4.20-5.00 arası,
(4) Oldukça katılıyorum: 3.40-4.19 arası,
(3) Orta düzeyde katılıyorum: 2.60-3.39 arası,
(2) Biraz katılıyorum: 1.80-2.59 arası,
(1) Hiç katılmıyorum: 1.00-1.79 arası

Ankette programın her bölümüne ilişkin tüm maddelere ait öğretmen görüşlerinin standart sapmaları ve ortalamaları hesaplanmıştır. İkili grup oluşturan kadın ve erkek öğretmenlerin programın öğelerine yönelik görüşleri gruplar halinde alınmıştır. İki ortalama arasındaki farkın önemini belirleyen t değeri hesaplanmıştır. Aynı şekilde öğrenim durumu da Ön lisans ve Lisans-Yüksek Lisans olarak ikili grup oluşturduğu için “t testi” uygulanmıştır.

Öğretmenlerin meslekî kıdemlerine göre Yazı Öğretimi Programı'nın öğeleri hakkında görüşlerinde farklılık olup olmadığını anlamak için “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmıştır. Her iki teknikteki karşılaştırmalar için önem düzeyi $p<0.05$ ve $p<0.01$ olarak alınmıştır. Gruplarda “F değeri” önemli çıkmadığı için “tukey-gramer” testi yapılmamıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. İlk bölümde elde edilen bulguların, frekans ve yüzdeleri tablolar halinde verilmek suretiyle öğretmenlerle ilgili kişisel bulgulara yer verilmiştir.

İkinci bölümde Yazı Öğretimi Programı'nın hedef, davranış, eğitim durumu, araç-gereçler, yöntem ve teknikler ile değerlendirme açısından öğretmenlerin her gruba ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Yazı Öğretimi Programı'nın öğelerine yönelik grupların incelenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizine gerek duyulmuştur.

4.1. Kişisel Bilgiler

Bu bölümde öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere yer verilmiştir.

4.1.1. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet faktörüne göre dağılımları Tablo 4.1. de gösterilmiştir.

TABLO 4.1.
Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

CİNSİYET	f	%
KADIN	36	42.9
ERKEK	48	57.1
TOPLAM	84	100.0

Tablo 4.1. incelendiğinde, ankete katılan 84 öğretmenden, %42.9'unun kadın, %57.1'inin de erkek olduğu görülmektedir.

4.1.2. Ankete Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

TABLO 4.2.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımları

MESLEKİ KIDEM	f	%
5 Yıdan Az	19	22.6
6-10 Yıl	11	13.1
11-15 Yıl	11	13.1
16-20 Yıl	7	8.3
21-25 Yıl	22	26.2
26 Yıl ve Yukarı	14	16.7
TOPLAM	84	100.0

Tablo 4.2.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki hizmet sürelerine göre dağılımı verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %22.6'sı 5 yıldan az, %13.1'i 6-10 yıl, %13.1'inin 11-15 yıl, 8.3'ünün 16-20 yıl, %26.2'sinin 21-25 yıl, %16.7'sinin 26 yıl ve daha yukarı meslekî kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3. Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları Tablo 4.3.'te verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin öğrenim durumları, İlköğretmen Okulu, Ön Lisans, Lisans ve Yüksek Lisans olarak belirlenmiştir.

TABLO 4.3.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

ÖĞRENİM DURUMU	f	%
İlköğretmen Okulu	0	0.0
Ön Lisans	48	57.1
Lisans ve Yük. Lisans	36	42.9
TOPLAM	84	100.0

Tablo 4.3 'e bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin %0.0'ı İlköğretmen Okulu mezunu, %57.1'i Ön Lisans (iki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu) mezunu, %42.9'u Lisans (dört yıllık eğitim fakültesi) ve Yüksek Lisans mezunu oldukları görülmektedir. Ankete 84 öğretmen katılmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin %13'nün kendi branş ve mesleklerinin dışında öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. Bu veriler ülkemizdeki eğitim plânlamalarının yeterince iyi yapılamadığının göstergesidir.

4.1.4. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre sınıf dağılımları Tablo 4.4.'te verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin hangi sınıfları okuttukları tabloya bakılarak görülebilir.

TABLO 4.4.

Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Dağılımları

SINIF		1		2		3		4		5		GENEL TOPLAM	
Frekans	Yüzde	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Erkek		9	10.7	10	11.9	10	11.9	9	10.7	10	11.9	48	57.1
Kadın		7	8.3	9	10.7	8	9.5	7	8.3	5	6	36	42.9
TOPLAM		16	19	19	22.6	18	21.4	16	19	15	17.9	84	100

Ankete katılan 48 erkek öğretmenin %10.7'si 1.sınıf, %11.9'u 2.sınıf, %11.9'u 3.sınıf, %10.7'si 4.sınıf, %11.9'u 5.sınıf öğretmenidir. Ankete katılan 36 kadın öğretmenin %8.3'ü 1.sınıf, %10.7'si 2.sınıf, %9.5'i 3.sınıf, %8.3'ü 4.sınıf, %6'sı 5.sınıfı okutmaktadır.

4.1.5. Ankete Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazmayla İlgili Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin okuma-yazma hizmet içi eğitime katılma durumları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

TABLO 4.5.
Ankete Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazmayla İlgili Hizmet İçi Eğitim Almalarına Göre Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim Durumu	f	%
Katılmayan	39	46.4
Bir Kez Katılan	28	33.3
Birden Fazla Katılan	17	20.2
TOPLAM	84	100.0

Ankete katılan 84 öğretmenin %46.4'ü hizmet içi eğitime hiç katılmamıştır. Okuma yazma öğretimi üzerine hizmet içi eğitime %33.3'ü bir kez, %20.2'si birden fazla katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Okuma yazmayla ilgili hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenlerin %46.4'ü 11-15 yıla kadar görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. 16 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerin tümü okuma yazmayla ilgili hizmet içi eğitime katılmışlardır. Burada okuma yazmayla ilgili kursların yeterli düzeyde açılmadığı, daha önce açılanlara da kıdem bakımından 16 yıl ve daha üst kıdemdeki öğretmenlerin gitmiş oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.6. Ankete Katılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Görüşlerine Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.6'da verilmiştir.

TABLO 4.6.
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yazı Öğretimiyle İlgili Verilen Bilgilerin Yeterlilik Düzeyleri Hakkında Görüşlerinin Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Görüşler	f	%
Hiç Katılmıyorum	4	8.9
Biraz Katılıyorum	24	53.3
Orta Düzeyde Katılıyorum	5	11.1
Oldukça Katılıyorum	11	24.4
Tamamen Katılıyorum	1	2.2
TOPLAM	45	100.0

Okuma-yazma öğretimiyle ilgili katıldıkları hizmet içi eğitiminde yazı öğretimi ile ilgili gerekli bilgilerin yeterince verilir vermediği sorulmuştur. Ankete katılıp da daha önce okuma yazmayla ilgili kurslara katılmış olan 45 öğretmenin %8.9'u bu bilgilerin yeterince verildiğine hiç katılmadıklarını, %53.3'ü biraz katıldıklarını, %11.1'i orta düzeyde katıldıklarını, %24.4'ü oldukça katıldıklarını %2.2'si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin %37.8'si orta ve daha üst düzeyde verilen eğitimin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. %62.2'ise orta düzeyden daha az eğitim verildiğini ve yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

4.2. Yazı Öğretimi Programı'nın Öğelerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Bu bölümde, I.kademe yazı öğretimi programının;

1. Hedef ve davranışları,
2. İçeriği,
3. Eğitim durumları ve

4. Değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır? sorusunun istatistiksel verileri tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin programın her bölümüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

4.2.1. Hedefler Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen hedefler hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.7'de belirtilmiştir. Hedeflere yönelik ankette 11 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.7.

Öğretmenlerin Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	s
Programda belirtilen hedefler;			
1. kendi aralarında tutarlıdır.	84	3.37	1.15
2. yeterince açıktır.	84	3.30	1.20
3. tasarlanan davranış değişikliğini gerçekleştirecek düzeydedir.	84	3.06	1.09
4. konuyu kapsamaktadır.	84	3.43	0.91
5. öğrencinin seviyesine uygundur.	84	3.01	1.23
6. birbirini tamamlamaktadır.	84	3.24	1.08
7. toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir.	84	2.74	1.21
8. bilişsel alanda yeterlidir.	84	3.01	1.08
9. duyuşsal alanda yeterlidir.	84	2.98	0.99
10. psiko-motor alanda yeterlidir.	84	2.83	1.17
11. öğrencinin derse karşı istekli olmasını destekler niteliktedir.	84	2.77	1.10
TOPLAM	84	3.07	1.11

Hiç katılmıyorum: : 1.00-1.79 arası,
Orta düzeyde katılıyorum : 2.60-3.39 arası,
Tamamen katılıyorum: : 4.20-5.00 arası,

Biraz katılıyorum: :1.80-2.59 arası,
Oldukça katılıyorum: :3.40-4.19 arası,

Tablo 4.7. incelendiğinde, öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşlerinin ($\bar{x}=3.07$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Dördüncü maddenin aritmetik ortalaması dışında bütün maddelere öğretmenler orta düzeyde katıldıklarını belirtmektedirler. Dördüncü maddedeki "programda belirtilen hedefler konuyu kapsamaktadır" ifadesine öğretmenlerin ($\bar{x}=3.43$) oldukça katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

4.2.2. Davranışlar Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen davranışlar hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.8’de belirtilmiştir. Davranışlara yönelik ankette 6 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.8.

Öğretmenlerin Programın Davranış İfadelerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	S
Programda belirtilen davranış ifadeleri;			
1. kendi aralarında tutarlıdır.	84	3.43	1.14
2. konuları kapsamaktadır.	84	3.40	1.07
3. hedefleri kapsamaktadır.	84	3.35	1.05
4. yeterince açıktır.	84	3.25	1.16
5. öğrencinin seviyesine uygundur.	84	2.96	1.20
6. belirtilen sürede gerçekleştirilebilir.	84	2.74	1.30
TOPLAM	84	3.19	1.15

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı’nın davranış ifadelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3.19$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir.

Birinci maddedeki “programda belirtilen davranış ifadeleri kendi aralarında tutarlıdır” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=3.43$) oldukça katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. İkinci maddedeki “programda belirtilen davranış ifadeleri konuları kapsamaktadır” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=3.40$) oldukça katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Diğer maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

4.2.3.İçerik Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen içerik hakkındaki görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.9’da belirtilmiştir. İçeriğe yönelik ankette 9 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.9.

Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	s
Konular;			
1. amaçlara uygun olarak düzenlenmiştir.	84	3.48	1.14
2. sınıflar arası birbirini tamamlar şeklindedir.	84	3.10	1.18
3. belirtilen sınıf seviyesine uygundur.	84	3.08	1.18
4. genel ve özel amaçları gerçekleştirmek için yeterlidir.	84	2.95	1.12
5. kapsam bakımından yeterlidir.	84	3.18	1.15
6. öğrencilerin sonraki öğrenmelerine dayanak teşkil eder.	84	3.10	1.20
7. günlük yaşamda kullanılacak şekilde düzenlenmiştir.	84	2.86	1.20
8. programda yazı öğretiminin dışında rakam ve noktalama işaretlerinin olması yararlıdır.	84	4.07	1.14
TOPLAM	84	3.23	1.16

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı’nın içeriğine ilişkin maddelere ait öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=3.23$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir.

Birinci maddedeki “konular amaçlara uygun olarak düzenlenmiştir” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=3.48$) oldukça katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Sekizinci maddedeki “programda yazı öğretiminin dışında rakam ve noktalama işaretlerinin olması yararlıdır.” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=4.07$) oldukça katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Diğer maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

İçeriğe ilişkin dokuzuncu maddesi açık uçlu sorudur. Dokuzuncu maddede “programda belirtilen harflerin yazılış yönlerinde eksiklik ve hatalar var mıdır? varsa nedenleriyle birlikte belirtiniz” ifadesine ankete katılan 84 öğretmenin %42.9’u (36 kişi) harflerle ilgili kendi görüşlerini açıklayarak örnekler vermişlerdir. %57.1’i (48 kişi) ise programdaki harflerin yazılış biçimlerini uygun bulmuşlardır. Bu 36 öğretmenin %13.8’i (5kişi) 5yıldan az kıdeme sahiptir. %16.6’sı (6kişi) 6-10 yıl kıdeme sahiptir. %16.6’sı (6kişi) 11-15 kıdeme sahiptir. %11.1’i (4kişi) 16-20 yıl kıdeme sahiptir. %19.4’ü (7kişi) 21-25 yıl kıdeme sahiptir. %22.2’si (8 kişi) 25 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin %17.8’i (15 kişi) dik el yazısındaki küçük “b”harfinin yazılışının el yazısına geçişte zorluk çıkardığını ve uygun olmadığını belirtmektedir. Eski yazımın, tek bir hareketle yazılmasının daha doğru olduğunu savunmaktadırlar. Öğretmenlerin %1.2’si (1 kişi) dik temel küçük harf “d”nin yazılışının iki hamlede ve el kalkarak yapıldığını ve el kalktığı için el yazısı çalışmalarında problem çıktığını ileri sürmektedir. El yazısındaki küçük “f” harfinin yeni yazılış şeklini öğretmenlerin %6’sı (5 kişi) doğru bulmadığını, yazılışın el yazısında estetiği ve uyumu bozduğunu belirtmektedir. Öğretmenler el yazısındaki “f” harfinin daha önceki yazım şeklinin uygun olduğunu savunmaktadırlar. Temel dik yazıda küçük” l ” harfinin yazılışının büyük “L” ile karıştırıldığını öğretmenlerin %8.3’ü (7 kişi) belirtmektedir. Öğretmenlerin %9.5’i (8 kişi) el yazısında küçük”r” harfinin yeni yazım şeklinin yazımın estetiğinde problem yarattığını belirtmektedir. Daha önceki yazılış şeklinin yazı estetiği için daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %2.4’ü de (2 kişi) temel yazıda küçük “t” harfinin yapımında öğrencilerin zorlandığı ve yazı estetiğinin bozulduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %2.4’ü (2 kişi) el yazısındaki büyük “D” harfinin yazılışının doğru olduğunu fakat elin kaldırılıp bağlantı yerinin alttan yapılmasının yanlış olduğunu savunmuşlardır. Her harfin bitiminde tekrar el kaldırıp bağlantı yapmak uygun görülmemektedir. Öğretmenlerin %7.1’i (6kişi) de bu harf yazılışlarının sık sık değiştirilmemesi gerektiği; aile, öğretmen ve el

yazısına alışmış olan çocuklarda farklılık oluştuğu ve öğrencilerin çelişkiye düştükleri belirtilmektedir. Öğretmenlerin %1.2'si (1 kişi) "M", "N", "W", harflerinin dik temel yazılışları sırasında öğrencilerin zorlandıklarını ve yanlış yaptıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin %3.6'sı (3 kişi) ikinci sınıfta yazının eğik temel harfler yerine, dik temel harflerle başlaması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin %2.4'ü (2 kişi) "9" rakamının yazılışının uygun olmadığını savunmaktadır.

4.2.4. Eğitim Durumu Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen eğitim durumuna ilişkin maddelere ait görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.10'da belirtilmiştir. Eğitim durumuna yönelik ankette 8 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.10.

Öğretmenlerin Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

İstatistik	n	\bar{x}	s
Verilen eğitim durumu örneklerinde;			
1. giriş ya da hazırlık etkinlikleri net olarak belirtilmiştir.	84	3.37	1.32
2. derse girişte öğrenci hedeflerden haberdar edilmiştir.	84	3.05	1.26
3. öğrencileri motive edici unsurlara yeterince değinilmiştir	84	2.71	1.26
4. ilgi çekici etkinliklerin kullanılmasına yeterli önem verilmiştir.	84	2.68	1.23
5. ilgi çekici etkinliklerin en ilginç öğrenciye sorulmuştur.	84	2.44	1.20
6. en az ilgi çeken etkinlik öğrenciye sorulmuştur.	84	2.63	1.19
7. sonuç etkinliklerinde ders sonu değerlendirmeye yönelik örnekler yeterlidir.	84	2.82	1.05
8. konuların işleniş örnekleri yeterlidir.	84	2.89	1.22
TOPLAM	84	2.82	1.21

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın eğitim durumuna ilişkin maddelere ait öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=2.82$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Beşinci maddedeki “verilen eğitim durumu örneklerinde ilgi çekici etkinliklerin en ilginç öğrenciye sorulmuştur” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=2.44$) biraz katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Diğer maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

4.2.5. Araç-Gereç Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen araç-gerece ilişkin maddelere ait görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.11’de belirtilmiştir. Araç-gerece yönelik ankette 6 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.11.

Öğretmenlerin Programın Araç-Gereçlerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	S
Programda;			
1. belirtilen araç gereç yeterlidir.	84	3.14	1.48
2. araç gereç hakkında verilen bilgiler öğretmeni aydınlatacak niteliktedir.	84	3.06	1.37
3. Öngörülen araç gereç öğrencinin kullanabileceği niteliktedir.	84	2.88	1.29
4. yazı için kullanılan defterler ihtiyaca cevap vermektedir.	84	3.17	1.26
5. araç gerecin sınıflara göre kullanım yerleri yeterince açıklanmıştır.	84	2.89	1.29
6. kullanılan araç gereç öğrencinin ilgisini çeker niteliktedir.	84	2.80	1.25
TOPLAM	84	2.99	1.32

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç-gereçlerine ilişkin maddelere ait öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=2.99$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

4.2.6.Yöntem ve Teknikler Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen yöntem ve tekniklere ilişkin maddelere ait görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.12'de belirtilmiştir. Yöntem ve tekniklere yönelik ankette 7 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.12.

Öğretmenlerin Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	s
Programda;			
1. öğretme yöntem ve teknikleriyle ilgili örnekler yeterli değildir.	84	2.98	1.27
2. yöntem ve tekniklerin işlenişte kullanma şekilleri yeterlidir.	84	3.04	0,97
3. hedeflerin gerçekleştirilmesi için bilişsel alanda hangi yöntem ve tekniklerle verileceği net değildir.	84	2.76	1,07
4. hedeflerin gerçekleşmesi için duyuşsal alanda hangi yöntem ve tekniklerin verileceği net değildir.	84	2.82	1,18
5. hedeflerin gerçekleşmesi için psiko-motor alanda hangi yöntem ve tekniğin verileceği net değildir.	84	2.93	1,13
6. yazı öğretiminde çağdaş tekniklerden yararlanılmaktadır.	84	2.38	1,15
7. yöntem seçiminde dikkat edilecek faktörler öğretmene hatırlatılmamıştır.	84	2.82	1,21
TOPLAM	84	2.82	1.14

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç-gereçlerine ilişkin maddelere ait öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=2.82$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

4.2.7. Değerlendirme Açısından Öğretmenlerin Verdikleri Cevapların Analizi

Ankete katılan öğretmenlerin programda belirtilen değerlendirmeye ilişkin maddelere ait görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.13'te belirtilmiştir. Değerlendirmeye yönelik ankette 5 ifade yer almaktadır.

TABLO 4.13.

Öğretmenlerin Programın Değerlendirme Bölümüne İlişkin Maddelere Ait Görüş Puanlarının \bar{x} ve s Değerleri

Maddeler	İstatistik		
	n	\bar{x}	s
Örneklere;			
1. davranışı ölçmek için verilen örnekler yeterlidir.	84	2,90	1,16
2. dersin değerlendirme bölümünde öğretmen yeterince aydınlatılmıştır.	84	2,64	1,19
3. belirtke tablosunda bilişsel ,duyuşsal, psiko-motor alan yeterlidir.	84	2,87	1,16
4. değerlendirmede verilen sorularda değişik düzeyde, birden fazla davranış yazılmıştır.	84	2,80	1,29
5. değerlendirmedeki sorular gereksiz ayrıntıdan uzak olarak hazırlanmıştır.	84	2,58	1,02
TOPLAM	84	2.76	1.14

Tablo 4.13. incelendiğinde öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin maddelere ait öğretmen görüşlerinin ($\bar{x}=2.76$) orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yoğunlaştığı gözlenmiştir. Beşinci maddedeki "örneklere değerlendirmedeki sorular gereksiz ayrıntıdan uzak olarak hazırlanmıştır." ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=2.58$) biraz katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Diğer maddelerin hepsi orta düzeyde katılıyorum seçeneğinin içinde ortalama olarak yer almaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programının Hedef ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde I.Kademe yazı öğretimi programının hedef ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri;

a. Cinsiyete,

b. Kıdeme ve

c. Öğrenim durumuna göre değişmekte midir? sorusu tablolarla birlikte açıklanmaktadır. Hedeflere ilişkin 11 maddenin, davranışlara ilişkin 6 maddeden oluşan gruplara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

4.3.1.Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.14'te verilmiştir.

TABLO 4.14.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Hedefler	Kadın		36	35.06	9.77	1.09	Önemsiz
	Erkek		48	32.75	9.40		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre hedeflere ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=35.06$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=32.75$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeriyle (1.09) öğretmenlerin hedeflere yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, kadın ve

erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedefleriyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.3.2.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

TABLO 4.15.

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik				F Değeri	Önem Düzeyi
	Kıdem	n	\bar{x}	s		
Hedefler	5 yıldan az	19	34.68	8.54	0.48	Önemsiz
	6-10 yıl	11	34.36	10.93		
	11-15 yıl	11	30.00	9.38		
	16-20 yıl	7	36.29	9.88		
	21-25 yıl	22	33.32	9.65		
	26 yıl ve daha yukarı	14	34.29	10.56		
	Toplam	84	33.74	9.57		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, "16-20 yıl" kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=36.29$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.48) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.3.3. Farklı Öğrenim Durumlarına Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Hedeflerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.16'da verilmiştir.

TABLO 4.16.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Hedeflerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					Önem Düzeyi
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	
Hedefler	Ön lisans	48	33.17	10.03	-0.63	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans	36	34.50	9.00		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre hedeflere ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük.Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=34.50$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=33.17$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-0.63) öğretmenlerin hedeflere yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedefleriyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.3.4. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlarına ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.17'de verilmiştir.

TABLO 4.17

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Davranışlar	Kadın		36	19.94	5.54	1.14	Önemsiz
	Erkek		48	18.52	5.71		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=19.94$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=18.52$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (1.14) öğretmenlerin davranış ifadelerine yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlarıyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.3.5.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlarına ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.18'de verilmiştir.

TABLO 4.18.

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	F Değeri	Önem Düzeyi
	Kıdem						
Davranışlar	5 yıldan az		19	19.53	5.94	0.09	Önemsiz
	6-10 yıl		11	19.45	6.31		
	11-15 yıl		11	18.18	4.12		
	16-20 yıl		7	19.29	5.15		
	21-25 yıl		22	19.00	5.97		
	26 yıl ve daha yukarı		14	19.21	6.35		
	Toplam		84	19.13	5.65		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın hedeflerine ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, “6-10 yıl” kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=19.45$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.09) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın davranışlarına ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.3.6. Farklı Öğrenim Durumlarına Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Davranışlarına İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlara ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.19'da verilmiştir.

TABLO 4.19.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Davranışlarına İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
Davranışlar	Ön lisans	48	19.02	5.74	-0.21	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans	36	19.28	5.60		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük. Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=19.28$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=19.02$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-0.21) öğretmenlerin davranışlara yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlarıyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.4.Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programının İçeriğine İlişkin Görüşleri

I. Kademe Yazı Öğretimi Programı'nın içeriğe ilişkin öğretmen görüşleri;

a. Cinsiyete,

b. Kıdeme ve

c. Öğrenim durumuna göre değişmekte midir? sorusu tablolarla birlikte açıklanmaktadır. Öğretmenlerin içeriğe ilişkin 8 maddeden oluşan gruba ilişkin görüşleri incelenmiştir.

4.4.1.Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın içeriğine ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.20'de verilmiştir.

TABLO 4.20.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					
	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
İçerik	Kadın	36	27.50	6.71	1.92	Önemsiz
	Erkek	48	24.54	7.17		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=27.50$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=24.54$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (1.92) öğretmenlerin içeriğe yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın içeriğiyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.4.2.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın içeriğine ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik	n	\bar{x}	s	F Değeri	Önem Düzeyi
İçerik	5 yıldan az	19	27.84	6.85	0.66	Önemsiz
	6-10 yıl	11	26.36	7.78		
	11-15 yıl	11	24.82	8.00		
	16-20 yıl	7	27.29	5.47		
	21-25 yıl	22	24.23	7.00		
	26 yıl ve daha yukarı	14	25.14	7.39		
	Toplam	84	25.81	7.09		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın içeriğine ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, "5 yıldan az" kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=27.84$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.66) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın içeriğine ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.4.3.Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın İçeriğine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlara ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre

karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					Önem Düzeyi
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	
İçerik	Ön lisans	48	24.87	7.15	-1.40	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans	36	27.06	6.92		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre içeriğe ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük.Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=27.06$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=24.87$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-1.40) öğretmenlerin içeriğe yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans’a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans’a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı’nın davranışlarıyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı’nın Eğitim Durumuna İlişkin Görüşleri

I.Kademe yazı öğretimi programının eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- a. Cinsiyete,
- b. Kademeye ve

c.Öğrenim durumuna göre değişmekte midir? sorusu tablolarla birlikte açıklanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumuna ilişkin 8 maddeden oluşan gruba ilişkin görüşleri incelenmiştir.

4.5.1.Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın eğitim durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.20'de verilmiştir.

TABLO 4.23.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Eğitim Durumu	Kadın		36	23.92	7.71	1.39	Önemsiz
	Erkek		48	21.60	7.47		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=23.92$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=21.60$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (1.39) öğretmenlerin eğitim durumu örneklerine yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın eğitim durumuyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.2.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın eğitim durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.24'te verilmiştir.

TABLO 4.24.

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	F Değeri	Önem Düzeyi
	Kıdem						
Eğitim Durumu	5 yıldan az		19	25.47	8.21	0.99	Önemsiz
	6-10 yıl		11	22.00	8.11		
	11-15 yıl		11	23.91	8.79		
	16-20 yıl		7	22.00	6.43		
	21-25 yıl		22	21.36	6.11		
	26 yıl ve daha yukarı		14	20.36	8.09		
	Toplam		84	22.60	7.61		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın eğitim durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, “5 yıldan az” kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=25.47$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.99) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın eğitim durumuna ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.5.3.Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Eğitim Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlara ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

TABLO 4.25.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Eğitim Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Öğrenim Durumu						
Eğitim Durumu	Ön lisans		48	21.79	7.02	-1.12	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans		36	23.67	8.32		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre eğitim durumuna ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük. Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=23.67$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=21.79$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-1.12) öğretmenlerin eğitim durumuna yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlarıyla ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.4. Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç-gereç durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.26'da verilmiştir.

TABLO 4.26.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Araç-Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Araç Gereç	Kadın		36	18.75	6.30	0.96	Önemsiz
	Erkek		48	17.33	6.91		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=18.75$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=17.33$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (0.96) öğretmenlerin araç-gereç durumuna yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç kadın ve

erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç-gereciyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.5.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç-Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç gereç durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.27'de verilmiştir.

TABLO 4.27.

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Araç-Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik				F Değeri	Önem Düzeyi
	Kıdem	n	\bar{x}	s		
Araç-Gereç	5 yıldan az	19	17.58	6.01	0.54	Önemsiz
	6-10 yıl	11	19.00	6.80		
	11-15 yıl	11	20.09	8.23		
	16-20 yıl	7	19.28	4.39		
	21-25 yıl	22	16.59	6.98		
	26 yıl ve daha yukarı	14	17.36	6.95		
	Toplam	84	17.94	6.66		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın araç-gereç durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, "11-15 yıl" kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=20.09$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.54) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın araç-gereç durumuna ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşülmektedir.

4.5.6.Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Araç-Gereç Durumuna İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın davranışlara ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

TABLO 4.28.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Araç-Gereç Durumuna İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					Önem Düzeyi
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	
Araç Gereç	Ön lisans	48	17.65	6.93	-0.47	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans	36	18.33	6.36		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre araç-gereç durumuna ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük.Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=18.33$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=17.65$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-0.47) öğretmenlerin araç-gereç durumuna yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç-gereciyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.7.Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.29'da verilmiştir.

TABLO 4.29.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Yöntem ve Teknikler	Kadın		36	20.36	4.24	1.07	Önemsiz
	Erkek		48	19.25	5.03		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre davranışlara ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=20.36$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=19.25$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (1.07) öğretmenlerin yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın yöntem ve teknikleriyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.5.8.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın araç gereç durumuna ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.30'da verilmiştir.

TABLO 4.30

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	F Değeri	Önem Düzeyi
	Kıdem						
Yöntem ve Teknikler	5 yıldan az		19	20.74	3.59	0.42	Önemsiz
	6-10 yıl		11	20.18	5.08		
	11-15 yıl		11	20.00	4.69		
	16-20 yıl		7	19.71	4.15		
	21-25 yıl		22	19.27	5.66		
	26 yıl ve daha yukarı		14	18.50	4.91		
	Toplam		84	19.73	4.72		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, “5 yıldan az” kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=20.74$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (0.42) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.5.9.Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.31'de verilmiştir.

TABLO 4.31.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve “t” Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
Yöntem ve Teknikler	Ön lisans	48	19.25	5.08	-1.07	Önemsiz
	Lisans ve Yük. Lisans	36	20.36	4,18		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre araç-gereç durumuna ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük. Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=20.36$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=19.25$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-

1.07) öğretmenlerin yöntem ve tekniklere ilişkin maddelere ait görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın yöntem ve teknikleriyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.6.Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Görüşleri

I.Kademe Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri;

a. Cinsiyete,

b. Kıdeme ve

c. Öğrenim durumuna göre değişmekte midir? sorusu tablolarla birlikte açıklanmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme durumuna ilişkin 6 maddeden oluşan gruba ilişkin görüşleri incelenmiştir. Altıncı madde açık uçlu sorudur.

4.6.1.Farklı Cinsiyetteki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin maddelere ait görüşleri cinsiyete göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.32'de verilmiştir.

TABLO 4.32.

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik		n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
	Cinsiyet						
Değerlendirme	Kadın		36	14.06	4.25	0.50	Önemsiz
	Erkek		48	13.60	4.03		

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre değerlendirme ögesine ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=14.06$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=13.60$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (0.50) öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesiyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

4.6.2.Farklı Kıdemdeki Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin maddelere ait görüşleri kıdeme göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri Tablo 4.33'te verilmiştir.

TABLO 4.33

Öğretmenlerin Kıdeme Göre Programın İçeriğine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve F Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik	n	\bar{x}	s	F Değeri	Önem Düzeyi
Değerlendirme	5 yıldan az	19	13.26	2.98	1.90	Önemsiz
	6-10 yıl	11	16.00	4.52		
	11-15 yıl	11	15.36	5.39		
	16-20 yıl	7	13.43	3.26		
	21-25 yıl	22	13.86	3.89		
	26 yıl ve daha yukarı	14	11.64	4.03		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre programın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşleri göz önüne alındığında, "6-10 yıl" kıdeme sahip grubun bireylerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ($\bar{x}=16.00$) görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek

yönlü varyans analizi sonucunda, elde edilen F değeri (1.90) ile öğretmenlerin kıdemlerine göre programın yöntem ve tekniklerine ilişkin maddelere ait görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Gruplar birbirine yakın düşünmektedir.

4.6.3.Farklı Öğrenim Durumuna Sahip Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin İfadelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin maddelere ait görüşleri öğrenim durumuna göre karşılaştırılarak aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri Tablo 4.34'te verilmiştir.

TABLO 4.34

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Maddelere Ait Görüşlerin Toplam Puanlarının \bar{x} , s ve "t" Değerleri

Programın Boyutları	İstatistik					
	Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	s	t Değeri	Önem Düzeyi
Değerlendirme	Ön lisans	48	13.58	4.18	-0.55	Önemsiz
	Lisans ve Yük.Lisans	36	14.08	4.05		

Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre araç-gereç durumuna ilişkin toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında Lisans ve Yük. Lisans öğrenimine sahip grubun puan ortalamasının ($\bar{x}=14.08$) Ön Lisans puan ortalamasından ($\bar{x}=13.58$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, elde edilen t değeri (-0.55) öğretmenlerin değerlendirme ögesine ilişkin maddelere ait görüşlerine göre verdikleri cevaplardan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç Önlisans'a sahip öğretmen grubu ile Lisans ve Yüksek Lisans'a sahip öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın değerlendirme ögesiyle ilgili maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir.

V.BÖLÜM

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmadaki bulgular öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedeflerini %61 ($\bar{x}=3.07$) oranında yeterli bulurken davranışları %63.8 ($\bar{x}=3.19$) yeterli bulmuşlardır. Bir önceki programa göre hedeflerin ve davranışların açıkça ifade edilmediği göz önüne alınırsa yeni hazırlanan bu program için program değerlendirme kriterlerine uyulması sevindiricidir.

Öğretmenler Yazı Öğretimi Programı'nın içeriğini %64.6 ($\bar{x}=3.23$) oranında uygun bulmuşlardır. Programda işlenecek konular önemlidir. Bunların hedeflerle tutarlılık göstermesi, sınıflara göre uygunluğu, sonraki öğrenmelere dayanak teşkil edecek şekilde düzenlenmesi, günlük yaşama uyması gerekmektedir. Ortalama olarak öğretmenler bu durumlara göre programın içeriğinin etkililiğinin artırılması görüşündedirler.

Yazı Öğretimi Programı'nda sınıflara göre rakamların ve noktalama işaretlerinin yazımının tekrarı yerinde bir karardır. Bir önceki yazı programına göre programdaki değişiklikler olumlu yöndedir.

Öğretmenlerin "programda belirtilen harflerin yazılış biçimlerindeki problemler" hakkında görüşleri olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin %57.1'i (48kişi) harflerin yazılış biçimlerini uygun bulurken %42.9'u (36 kişi) çeşitli harfler üzerine görüş bildirmiştir. Bu görüşler;

Dik küçük temel harf olan “b” harfinin yazılışının bitişik el yazısına geçişte zorluk çıkardığı ve bu harfin yazılışının değişmesi gerektiği şeklindedir. Bulgular bölümünde belirtildiği gibi (d, f, l, r, t, D, M, N, W) bazı harflerin temel yazılışlarında ve bitişik el yazısıyla uyumda problem yarattığı savunulmaktadır. 9 rakamının da yazılışının uygun olmadığı belirtilmiştir. Dikkat edilmesi gereken nokta bazı harflerin yazılışına çocukların alışamadığı ve bunların değişiklik yapılabileceğidir.

Öğretmenler programın eğitim durumu örneklerini %56.4 ($\bar{x}=2.82$) oranında yeterli bulmuşlardır. Öğretmenlere işleniş hakkında yeterince örnek verilmediği, derse hazırlık ve dersin işleniş sırasında öğretmenin yararlanacağı örneklerin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Programda eğitim durumuyla ilgili örneklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Eğitim durumunun içerisinde yer alan araç-gereçleri öğretmenler %59.8 ($\bar{x}=2.99$) oranında yeterli bulmuşlardır. Öğretmenler araç-gerecin sayısından çok belirtilen araç-gerecin sınıfta kullanım kolaylığı, araç-gereç hakkında verilen bilgilerin yeterli olup olmadığı, şeklindeki maddelere “yaklaşık $\frac{3}{4}$ oranında uygundur” demeleri yeterli sayılabilir. Burada açıklamalara biraz daha öncelik verilmesi yeterli olacaktır.

Eğitim durumunun içinde yer alan bir diğer bölüm, yöntem ve teknikleri öğretmenler %56.4 ($\bar{x}=2.82$) oranında yeterli bulmaktadırlar. Bu orana bakıldığında yöntem ve tekniklerle ilgili örneklerin artırılması, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanla öğretim yapılırken hangi tekniklerin nasıl kullanılacağına örneklere daha çok yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Programın değerlendirme ögesine yönelik görüşlerde öğretmenlerin %55.2 ($\bar{x}=2.76$) oranında yeterli buldukları anlaşılmaktadır. Değerlendirme bölümünü hazırlarken dikkat edilecek önemli noktalar ve yeterli örnekle açıklamalar artırılmalıdır. Program hakkındaki bulgulardan elde edilen sonuçlar yazı

programının genel açıklamalarına daha fazla önem gösterilmesi gerektiği yönündedir.

Öğretmenlerin Yazı Öğretimi Programı'nın hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenlerin yazı öğretimi programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ait görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre yazı öğretimi programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç-gereç, yöntem ve teknikler ile değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı kıdeme göre görüşlerin değişmediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumu, araç gereç, yöntem teknikler ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı öğrenim durumuna göre görüşlerin değişmediği bulunmuştur.

Programın genel olarak başarılı olduğu, eksikliklerinin düzeltilmesiyle birlikte program değerlendirme kriterlerine tamamen uyabileceği ve uygulamaya yönelik olarak daha fazla geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Yazı dersinin amacı öğrencilere tüm hayatları boyunca kullanabilecekleri güzel bir yazı kazandırmaktır. Bu amaç öğretmenin programı iyi kavraması ve uygulamasıyla kazandırılabilir. Öğretmenin dikkatinden kaçacak unsurları en aza

indirebilmenin yolu ona rehberlik edecek iyi programlar hazırlamaktan geçer. Sadece programların hazırlanması tabii ki yeterli olmamaktadır. Öğretmenler, program geliştirilirken yıllardır kendilerine yeterince başvurulmadığından yakınlıkla yeni çıkan programların incelenmesine de yeterince ilgi göstermemektedirler. Bu gibi çalışmalarla program hazırlayanlara yardımcı olmak programın eksiklerini belirlemek faydalı olabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Gelişen ve değişen dünyada öğrencilere yazının hâlâ önemli bir ihtiyaç olduğu, güzel yazı yazarların hayatta birtakım avantajlara sahip olabileceği ve öğrencilere bu yönde bilgi verilmesinin motivasyonu arttıracakı düşünülmektedir.

2. Yazı Öğretimi Programı'nın hedefleri ve davranışları hazırlanırken beceri kazandırma için kullanılan özel eğitim tekniklerine ihtiyaç vardır. Resim teknikleriyle birlikte yazı öğretimi zaman zaman derslerde birleştirilebilir.

3. Programların, öğrencinin tüm gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir. Ayrıca öğrenciler üzerinde yapılmış araştırmalara göre harflerin ve rakamların yazımlarındaki problemlerin çözümü için çalışılmalıdır. Bu ayrı bir çalışma konusu olabilir.

4. Programda bitişik el yazısına ikinci sınıfta başlanmaktadır. Öğrencilerin bazıları bu sınıfta bu çalışmalara ayak uyduramamaktadır. Öğretmenler bu öğrencilere daha fazla yardımcı olmalıdır.

5. Yazı derslerinde öğrenciye uzun yazılar vermek yerine onu yormayan kontrolleri kolay kısa yazılar verilmelidir. Öğrenci sürekli motive edilmelidir.

6. Öğretmenler programdaki değişikliklere ayak uydurmalıdır. Öğretmenin tahtaya yazdığı yazı örnek teşkil ettiği için öğretmenler yazılarına çok dikkat etmelidirler.

7. Yazı dersinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanı geliştirecek konuların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu alanların geliştirilmesi için konular hedefler, davranışlar, yöntem ve teknikler tamamen uygun oranlarda hazırlanmalıdır. Yazı dersinde bilişsel bir hedef verilirken yine bilişsel davranışları gerçekleştirilmelidir. Belli bir alandaki hedef için başka bir alandan davranış karıştırılmamalıdır.

8. Programda ayrıntıya girilemiyorsa bu konuda yapılan çalışmalarını da içine alan öğretmen el kitapları yayınlanmalıdır.

9. Ölçme ve değerlendirme programının ne kadar gerçekleştirildiğinin kanıtıdır. İyi ölçme yapılmazsa eksikler görülemez. Bunun için öğretmenlerin yararlanacağı her sınıf için ayrı hazırlanmış değerlendirme formu örnekleri çoğaltılmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (379-380), 31-35.

AKSAN, Doğan. (1990). *Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dilbilimi*. Ankara: T.D.K Yayınları.

AKYOL, Hayati. (1997). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. Milli Eğitim*, (136), 16-19.

.....(2000). *Yazı Öğretimi. Milli Eğitim*, (146), 37-41.

ALKAN, Cevat. (1991). *Özel Öğretim İlke ve Yöntemler Özel Öğretim Teknolojileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

ALPEREN, Nusret. (1990). *Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

.....(1994). *Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

APATAY, Amiral Çetinkaya. (1997). *(El Yazısıyla) Yazdığı ve Yazdırdığı Fikirleri İle Atatürk*. İstanbul: Kazancı Kitap

BACANLI, Hasan. (1987). *Çocukta Göreli Kavramların Kazandırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BAYTEKİN, Çetin. (1997). *Öğretim ve Öğrenmede Tahta Kullanımı. Öğretmen Dünyası*, (214), 22-24.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit, (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.

.....(1991). **Genel Öğretim Bilgisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.

BLOOM, Benjamin S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev. Durmuş Ali ÖZÇELİK), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve Ç. ÇİVİ (1994). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitabevi.

CANDOĞAN, Galip. (1994). *İlkokuma Yazma Öğretimiyle İlgili Bazı Düşünceler*. **Öğretmen Dünyası**, (169), 35.

ÇELENK, Süleyman. (1999). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Artım Yayınları.

ÇİLENTİ, Kamuran. (1987). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. No:95

DEMİR, Gülsen. (1996). *Temel Eğitimde Anadil Kullanma Alışkanlıklarının Geliştirilmesi*. **Çağdaş Eğitim**, (220), 24-26.

DEMİREL, Özcan. (1998). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara : Kardeş Kitap ve Yayınevi.

DİKMEN, Selahattin. (1997). **İlkokuma Yazma Rehberi**. Ankara: M.E.B.

DİLBAZ, Belgüzar. (1988). **İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Ankara: M.E.B.

ENÇ, Mithat (1981). **Eğitim Ruhbilimi**. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

ERDEN, Minure. (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem

ERGIN, Muharrem. (1990). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Yayınları.

ERTÜRK, Selahattin. (1984). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.

GAUNT, Norma ve J. WHITWELL. (1993). **Handwriting Patterns Photocopiable Activities**. Oxford: Essential for English.

GRAHAM, Steve ve L. MILLER. (1980). *Handwriting Research and Practice: A Unified Approach. Focus on Exceptional Children*, (13), 1-16.

GRAHAM, Steve, V. BERNINGER ve N. WEINTRAUB (1998). *The Relationship Between Handwriting Style and Speed and Legibility*. **Journal of Educational Research**, (91), 290-297.

GRAHAM, Steve ve başk. (1998). *The Development of Handwriting Fluency and Legibility in Grades 1 Through 9*. **Journal of Educational Research**, (92), 42-52.

GÖÇER, Ali. (2000). *İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler*. **Milli Eğitim**, (148), 67-74.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1983). *Anadili Eğitim Programının Niteliği*. **Türk Dili Dergisi**, (379-380), 40-48.

GÖZÜBÜYÜK, A. Şeref. (1994). **T.C. 1982 Anayasası**. Ankara: Turhan Kitabevi.

GÜÇEL, Gülay. (1993). **Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜLERYÜZ, Hasan. (1998). **Programlanmış İlkokuma-Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem Yayını.

GÜNEŞ, Firdevs. (2000). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, Metin. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

FİDAN, Nurettin, ve M. ERDEN. (1986). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara:

KARAALIOĞLU, Kemal. (1995). **Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

KARASAR, Niyazi. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: Ankara Eğitim Danışmanlık

KAPLAN, Mehmet. (1992). **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergah Yayınları.

KAVCAR, Cahit, F. OĞUZKAN ve S. SEVER. **Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)**. Ankara: Ergin Yayınları.

KAYA, Hasan. (1985). **İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

KAYMAN, Fatma. (1997). **Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulamasında Karşılaşılan Problemler**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KERMAN, Zeynep. (1988). *Kültür Dil ve Edebiyat. Türk Dilinin Eğitimi Toplantısı*, (5-14)

KILIÇ, Mehmet. (1996). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KIRCA, Nesrin. (1992). **İlkokulun Dört ve Beşinci Sınıflarında Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Araştırmalar:1 Türkçe Ders Kitapları**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KİREMİT, Mehmet. (1997). **Türk Dili Ders Notları**: Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi.

KORKMAZ, Zeynep ve başk. (1990). **Yüksek Öğretim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.

KÖKSAL, Kemal. (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1995). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

M.E.B. (1997). *İlköğretim Okulu Türkçe Öğretimi Yazı Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 60 (2482), 657-755.

.....(1964). *Unesco ve Milletler Arası Eğitim Bürosunun yayınladıkları Yazı Öğretimi*. (Çev.M.E.B.). İstanbul: M.E.B. Yayınları.

M.E.G.S.B. (1985). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Klavuzu*. Mili Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

MUMCU, Gönül. (1997). *İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler (Trabzon İlinde Bir İnceleme)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

NAS, Recep. (1999). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları

OLÇUM, Yurdağül. (1992). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

OLGUN, Yusuf (1996). *Türk Dili Kompozisyon*. Ankara: Alfa Yayınevi

ÖZÇELİK, Durmuş Ali. (1982). *Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ÖZÇİÇEK, Necati. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi).

ÖZDEMİR, Emin. (1983). *Anadili Olarak Türkçe Öğretimi*. Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, (379-380), 18-30.

ÖZDEMİR, Emin ve A. BİNYAZAR. (1998). **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. Ankara: Papirus Yayınları.

ÖZDEMİR, Mustafa ve S. SÖNMEZ. (1997). **Sınıf Öğretmeni Adaylarına Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayını.

ÖZ, M. Fevzi. (1983). **Okuma Yazmaya Hazırlık Kitabı**. İstanbul: Ergin Yayınları

.....(1998). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZER, Atilla. (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Eğitim Fakültesi Yayınları

ÖZSOY, Yahya. (1976). **Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri**. Ankara: Kendi Yayını.

SÖNMEZ, Veysel. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara: Pegem.

TAZEBAY, Atilla (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

THORNDIKE, R.L. (1973). **Reading Comprehension Education in Fifteen Countries. International Studies in Evaluation**. New York:John Wiley And Sons, Inc.

TİMURTAŞ, Faruk. (1977). **Türk Dili İçin**. İstanbul: TKAE

USLAY, Yüksel. (1991). *Yazı Reformu*. **Milli Eğitim Dergisi**, (112), 45-49.

USLU, Sacide. (1998). **İlkokul 1., 2. Ve 3. Sınıflarda Yazı Öğretim Etkinliğinin Değerlendirilmesi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

UYGUN, Selçuk. (1996). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÜNAL, Gazi. (1993). *İlkokuma Yazma Öğretimi ve Önemi (3).* **Çağdaş Eğitim,** (184), 33-39.

WORDEN, E. ve W. BOETTCHER (1990). *Young children's Acquisition of Alfabet Knowledge.* **Journal of Reading Behavior,** (12), 1-5.

VARIŞ, Fatma. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler.** Ankara: Ankara Üniv. Basımevi.

YALIN, H. İbrahim. (1997). **Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

YAVUZER, Haluk. (1993). **Çocuk Psikolojisi.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILDIZ, Nuray. (2000). **Eski Çağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu.** T.T.K. Yayınları.

ZIVIANI, Jenny. (1983). *Qualitative Changes in the Dynamic Tripot Grip of Seven to Fourteen Year Olds.* **Developmental Medicine and Child Neurology,** (25), 778-782.

ZIVIANI, Jenny ve John ELKINS. (1986). *Effect of Pencil Grip on Handwriting Speed and Legibility.* **Educational Review,** 38, (3), 247-257.

Ek-1: Anket Formu

BİLGİ TOPLAMA ANKETİ

GENEL AÇIKLAMA

Sayın Meslektaşım;

Bu anket ilköğretim okullarında 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulamada olan Yazı Öğretimi Programı'nın 1. kademedeki uygulamasının öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise yazı programı;

1. Hedefler ve davranışlar
2. İçerik
3. Eğitim durumları ve
4. Değerlendirme açılarından incelenecektir.

Ankete vereceğiniz objektif cevaplar araştırmaya olumlu katkıda bulunacaktır. Anketteki bilgiler araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Anketteki I. ve II. bölümdeki ifadelerden size uygun seçenekleri (x) ile işaretleyiniz.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

G.Ü.
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
Akkuzulu İ.Ö.O. Sınıf Öğretmeni
Çubuk / ANKARA

Fatih TAYLAN

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bölüm bir, öğretmenler hakkında kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Durumunuza uygun olan seçeneği parantez içine (x) işaretini koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz : () K () E

2. Meslekteki kıdeminiz :

1. () 5 yıldan az
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21-25 yıl
6. () 26 yıl ve daha yukarı

3. Öğrenim Durumunuz:

- () İlköğretmen Okulu
 () Ön Lisans (İki yıllık eğitim enstitüsü veya eğitim yüksek okulu)
 () Lisans ve Yüksek Lisans (Dört yıllık eğitim fakültesi)

4. Halen okutmakta olduğunuz sınıf:

- () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf

5. Okuma-yazma öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumunuz.

- () Katılmadım () Bir kez katıldım () Birden fazla katıldım

6. Bu hizmet içi eğitimle yazı öğretiminde gerekli bilgiler yeterince verilmiştir.

- () Hiç katılmıyorum () Biraz Katılmıyorum () Orta Düzeyde Katılıyorum

() Oldukça Katılıyorum

() Tamamen Katılıyorum

BÖLÜM II

Bu kısım dört ana bölümden oluşmaktadır. Her başlık altında program hakkında ifadeler yer almaktadır. Her maddeye ait düşüncelerinizi ölçeğe göre parantez içinde (x) işaretini koyarak belirtiniz.

1. HEDEF VE DAVRANIŞLAR

Programda belirtilen hedefler ;

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. kendi aralarında tutarlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. yeterince açıktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. tasarlanan davranış değişikliğini gerçekleştirecek düzeydedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. konuyu kapsamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. öğrencinin seviyesine uygundur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. birbirini tamamlamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. bilişsel alanda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. duyuşsal alanda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. psiko-motor alanda yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. öğrencinin derse karşı istekli olmasını destekler niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Programda belirtilen davranış ifadeleri ;

1. kendi aralarında tutarlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. konuları kapsamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. hedefleri kapsamaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. yeterince açıktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. öğrencinin seviyesine uygundur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. belirtilen sürede gerçekleştirilebilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.İÇERİK

Konular;

1. amaçlara uygun olarak düzenlenmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. sınıflar arası birbirini tamamlar şekildedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. belirtilen sınıf seviyesine uygundur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. genel ve özel amaçları gerçekleştirmek için yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. kapsam bakımından yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. öğrencilerin sonraki öğrenmelerine dayanak teşkil eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. günlük yaşamda kullanılacak şekilde düzenlenmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. programda yazı öğretiminin dışında rakam ve noktalama işaretlerinin olması yararlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Programda belirtilen harflerin yazılış yönlerinde eksiklik ve hatalar var mıdır? Varsa nedenleriyle birlikte belirtiniz.

.....

.....

.....

3. EĞİTİM DURUMU

Verilen eğitim durumu örneklerinde;

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. giriş ya da hazırlık etkinlikleri net olarak belirtilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. derse girişte öğrenci hedeflerden haberdar edilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. öğrencileri motive edici unsurlara yeterince değinilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ilgi çekici etkinliklerin kullanılmasına yeterli önem verilmiştir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ilgi çekici etkinliklerin en ilginç öğrenciye sorulmuştur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. en az ilgi çeken etkinlik öğrenciye sorulmuştur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. sonuç etkinliklerinde ders sonu değerlendirmeye yönelik örnekler yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. konuların işleniş örnekleri yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1. ARAÇ GEREÇ AÇISINDAN:

Programda;

1. belirtilen araç gereç yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. araç gereç hakkında verilen bilgiler öğretmeni aydınlatacak niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. öngörülen araç gereç öğrencinin kullanabileceği niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. yazı için kullanılan defterler ihtiyaca cevap vermektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. araç gerecin sınıflara göre kullanım yerleri yeterince açıklanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. kullanılan araç gereç öğrencinin ilgisini çeker niteliktedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2. YÖNTEM VE TEKNİKLER AÇISINDAN:

Programda;

1. öğretim yöntemi ve teknikleriyle ilgili örnekler yeterli değildir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. yöntem ve tekniklerin işlenişte kullanma şekilleri yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. hedeflerin gerçekleştirilmesi için bilişsel alanda hangi yöntem ve tekniklerle verileceği net değildir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. hedeflerin gerçekleşmesi için duyuşsal alanda hangi yöntem ve tekniklerin verileceği net değildir .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Tamamen Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
5. hedeflerin gerçekleşmesi için psiko-motor alanda hangi yöntem ve tekniğin verileceği net değildir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. yazı öğretiminde çağdaş tekniklerden yararlanılmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. yöntem seçiminde dikkat edilecek faktörler öğretmene hatırlatılmamıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. DEĞERLENDİRME

Örneklerde ;

1. davranışı ölçmek için verilen örnekler yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. dersin değerlendirme bölümünde öğretmen yeterince aydınlatılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. belirtke tablosunda bilişsel ,duyuşsal, psiko-motor alan yeterlidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. değerlendirmede verilen sorularda değişik düzeyde, birden fazla davranış yazılmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. değerlendirmedeki sorular gereksiz ayrıntıdan uzak olarak hazırlanmıştır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Bu maddeler dışında ankette bulunmasını istediğiniz konular varsa belirtiniz:

.....

.....

.....

.....

.....

Ek-2: İzin Belgeleri

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

09/11/2000

BÖLÜM : Kültür.
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 3726
KONU : Anket Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 30.10.2000 tarih ve 00/3759 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih TAYLAN'ın "Yazı Öğretimi Programı I.Kademe Uygulamasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili olarak İlimiz Çubuk İlçesine bağlı Çubuk İlköğretim Okulu, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu, Yavuz Selim İlköğretim Okulu, Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Barbaros İlköğretim Okulu, Şht.Piyade Üst.M.Kaleli İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulu'nda anket çalışması yapmasına izin verilmesi isteğine ilişkin ilgi yazısı ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki personelin kılık-kıyafetleri ile, okulun tüm kurallarına uymak kaydıyla ilgi istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, onaylarınıza arz ederim.

Nihat ALKAN
Başmüfettiş
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
08/11/2000

Sükrü KURNAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

10/11/2000
Kültür Bakanlığı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

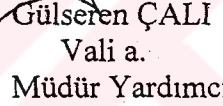
BÖLÜM : Kültür.
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 3767 / 22088-
KONU : Anket Çalışması.

10/11/2000

ÇUBUK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Fatih TAYLAN'ın İlçenize bağlı okullarda anket çalışması yapmasına izin verildiğine ilişkin 09.11..2000 tarih ve 070/3726 sayılı Valilik oluru ilişikte gönderilmiştir.

Valilik oluru gereğince işlem yapılması hususunun ilgili okul müdürlüklerine iletilmesini rica ederim.


Gülseren ÇALI
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
EKİ : 1 Valilik Oluru

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

16 KASIM 2000

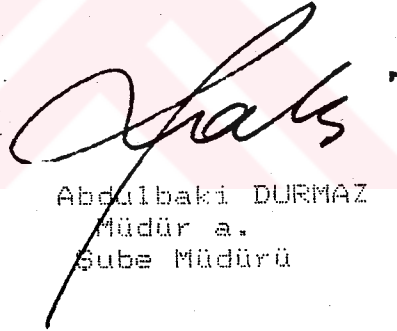
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.14.01.070/5047.
KONU : Anket Çalışması

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇUBUK

İLGE : Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünün 10.11.2000
tarih ve 22098 sayılı em.

İlgi sayılı yazı ve eki Valilik Oluru ilişikte
gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Valilik oluru gereğince işlem yapılmasını
rica ederim.


Abdülbaki DURMAZ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKİ : 1-Yazı
2-Olur

16/11/2000 Memur H. Aydın
16/11/2000 Şef A. Bol