

**TC.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ
VE BU SÜREÇTE KULLANILAN KİTAPLARA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sevde Gül ÇİFTÇİ**

**Danışman:
Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**

ANTALYA, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

22/12/2017
Sevde Gül ÇİFTÇİ
İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sevde Gül ÇİFTÇİ'nin bu çalışması 22/12/2017 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : **Doç. Dr. Metin DEMİR**
(Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)

İMZA



Üye : **Yrd. Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve
Değerlendirme Anabilim Dalı)



Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Bu Süreçte Kullanılan Kitaplara Yönelik Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilimsel çalışmamın en başından tamamlanmasına değin, bilgi birikimi, hayatı her yönü ile öngören, mesleki saygınlığı, kişiliği ile her daim örnek alacağım, bilgiye ulaşmam da rehber olan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya yardımlarından ve titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim Doç. Dr. Yüksel KAŞTAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans çalışmam boyunca bana destek sağlayan okul müdürlerine, bilgisini ve yardımlarını eksik etmeyen değerli meslektaşım, Fazıl KULA'ya ve tüm destekleri için mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans çalışmamda dahil olmak üzere hayatımın her anında bir anne, kardeş ve en önemlisi bir arkadaş olarak beni destekleyen canım ablam İlknur GÜVENTÜRK ÜNEY'e sonsuz teşekkür ederim.

Aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, eşim Yalçın ÇİFTÇİ'ye beni sabırla bekleyen oğullarım Ahmet Yasir ÇİFTÇİ'ye ve Alper Fatih ÇİFTÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevde Gül ÇİFTÇİ

ÖZET
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE BU
SÜREÇTE KULLANILAN KİTAPLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

ÇİFTÇİ, SEVDE GÜL

İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Aralık 2017, 152 Sayfa

İlk okuma yazma faaliyetleri öğrencilerin gelecek yaşantılarını etkileyecek en önemli öğedir. Öğrencilerin aile ve yakın çevresinde aldıkları bilgiler belirli bir temel oluşturabilir. Ancak okul, bu faaliyetlerin bilinçli ve kurumsal olarak yürütüldüğü ortamdır. Öğrencilerin gelecekte topluma faydalı bireyler haline gelmesi bu donanımına sahip öğretmenler sayesinde olmalıdır.

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Bundan dolayı istenilen bireyleri topluma kazandırmak bu sürecin doğru bir biçimde ilerlemesi ile mümkündür. Bu amaçla okuma yazma öğretimi çocuğa aynı zamanda yazma yeteneği ve okuma zevkini tattırmaktır. Böylece insan elde ettiği tecrübeleri ve yaşantılarını yazma becerisi aracılığıyla çevresiyle de paylaşır.

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 1.sınıf öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliği hakkında öğretmen görüşlerini almak, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi aşamasında karşılaştıkları OYÖ kitabından kaynaklanan sorunları ortaya çıkarmak ve çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırma, betimsel bir araştırma olup, Antalya ili Serik ilçesinde bulunan iki şubeli 4 okul ve tek şubeli 8 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri içerisinde 1. sınıf okutan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak derinlemesine inceleme yapmaya en uygun yöntem olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları ve

bireysel görüşme sorularına açıklık getirmesi için OYÖ kitabından seçilen sayfalar doküman analizi için kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının özellikleri de dikkate alınarak veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu veri analizine dayanarak araştırmanın bulgu ve yorumları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi için kitabın daha anlaşılır, daha işlevsel ve görsel içerikle zenginleştirilmiş olmasını gerekli görmüşlerdir. Öğretmenler ilk okuma yazma kitabının basit, anlaşılır etkinliklerden oluşturulup hece oluşturmada yapılan hataların giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabı

ABSTRACT

ELEMENTARY TEACHERS' LITERACY TEACHING AND THEIR OPINIONS ABOUT THE BOOKS FOR THIS AIM

By, ÇİFTÇİ, SEVDE GÜL

Department of Elementary Education

Theses Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yasin ÖZKARA

December 2017, 152 Pages

Literacy activities in the first grade are the most important factors to affect students' future lives. The knowledge the students acquire from their families and environment can form a certain basis for them but school is the place for these activities to be carried out more consciously and institutionally. Teachers having these qualities should prepare individuals to be useful to the society. In civilised societies, for the individuals to make progress in their own field of study and carrying out an important work can be possible on the condition that they have a developed skill of literacy. For this reason, for a society to have ideal individuals is possible if this process runs properly. For this purpose, teaching literacy is both to have the student acquire the literacy skill and experience reading pleasure at the same time. So that individuals can also share their life experiences by means of their writingskill.

The goal of this study is to have teachers' opinions on the efficacy of literacy books used for literacy education in the 1st grade in terms of content, to reveal problems deriving from the literacy books during literacy education and to suggest solutions to those problems.

This study was conducted in 8 schools with only one section and in 4 schools with two sections in Serik, Antalya according to the holistic multiple case pattern and was conducted with 16 teachers teaching 1st grade students at those schools.

In this study, individual interviews and documentary analysis were used as data collection methods. As data collection tools, semi-structured interview forms based on open-ended questions and for documentary analysis, the pictures in the literacy books were used.

Data was analyzed by content analysis taking into account the characteristics of data collection tools. The findings and comments of the study were formed on the basis of this data analysis and proposals were offered according to the results of the study.

In this study, the teachers considered that it is necessary for the literacy books to be more comprehensible and more functional and to be enriched by visual content as well. They also pointed out that those literacy books used in the 1st grade should be composed from simple and comprehensible activities and the mistakes made to form.

Key Words: First Reading Writing, Saund Based Sentence Method, Reading and Writing Book.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Problem Cümlesi	4
1.2.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayılıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilim ve Dil Öğretimi	8
2.1.1. Dil.....	8
2.1.2. Ana Dili	9
2.1.3. Ana Dili Öğretimi.....	9

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi	10
2.2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı.....	11
2.2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi.....	14
2.2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri	15
2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri	19
2.2.5 İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	21
2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Açısından Birinci Sınıf Öğrencilerini Tanıma .	22
2.3.1. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziksel Özellikleri.....	22
2.3.2. Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri	24
2.3.3. Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri.....	25
2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri	26
2.4.1. Bireşim Yöntemi	26
2.4.2. Karma Yöntem	28
2.4.3. Cümle Çözümleme Yöntemi.....	28
2.4.3.1. Hazırlık Dönemi	29
2.4.3.2. Cümle Dönemi.....	30
2.4.3.3.Kelime Dönemi	30
2.4.3.4. Hece Dönemi	31
2.4.3.5.Harf (Ses) Dönemi.....	31
2.4.3.6.Serbest Okuma–Yazma Dönemi	31
2.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	32
2.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	33
2.4.4.2. Sesi Hissetme ve Değerlendirme.....	33
2.4.4.2.1. Sesi Tanıma	34
2.4.4.2.2. Sesi Ayırt Etme.....	34
2.4.4.3. Okuma Yazma Hazırlığı.....	34

2.4.4.3.1.Harfî Okuma ve Yazma.....	34
2.4.4.4. Değerlendirme	35
2.4.4.5. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma.....	37
2.4.4.6. Okur Yazarlığa Ulaşma	38
2.5. İlgili Araştırmalar.....	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli	41
3.2.Araştırma Grubu.....	41
3.3.Verî Toplama Araçları	43
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenler İle Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	48
4.1.1. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Hakkındaki Görüşleri	48
4.1.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde OYÖ Kitabında Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri.....	50
4.1.3. Öğretmenlerin OYÖ Kitabında Yer Alan Görselleri İçeriğe Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri	53
4.1.4. Öğretmenlerin OYÖ Kitabında Yer Alan Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri	56
4.1.5.Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşleri	60

4.1.6. Öğretmenlerin Ders Kitabında Yer Alan Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşleri.....	62
4.1.7. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Mevcut Ders Kitabı Hariç Ek Kaynağa İhtiyaç Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşleri	65
4.1.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşleri.....	68
4.1.9. Öğretmenlerin OYÖ Kitabının Görsel ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşleri.....	70
4.1.10. Öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabını yeterliliği Hakkındaki Görüşleri.....	75
4.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Hakkındaki Metaforik Algılarından Elde Edilen Bulgular	77
4.3. Doküman Analizinden Elde Edilen Bulgular.....	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.1.1. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar	100
5.1.1.1. Öğretmenlerin Okuma-Yazma Deyince Ne Anladıkları İle İlgili Sonuçlar	100
5.1.1.2. Öğretmenlerin Kitaplarda Yer Alan Çizgi Çalışmaları İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	101
5.1.1.3. OYÖ Kitaplarında Bulunan Görsellerin İçeriğe Uygunluğu ile İlgili Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar.....	102
5.1.1.4. Öğretmenlerin OYÖ Kitabında Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	103

5.1.1.5. Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anlamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	103
5.1.1.6. Öğretmenlerin Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	104
5.1.1.7. Öğretmenlerin Ek Kaynak Kullanımı Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	105
5.1.1.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	106
5.1.1.9. Öğretmenlerin OYÖ Kitabının Görsel ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	106
5.1.1.10. Öğretmenlerin Türkçe Kılavuz Kitabını Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	107
5.1.2. Doküman Analizinden Elde Edilen Sonuçlar.....	108
5.1.3. Metafor Analizinden Elde Edilen Sonuçlar.....	110
5.2. Öneriler	111
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	111
5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	113
KAYNAKÇA	114
EKLER	122
Ek-1 İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabının İçerik Yönünden Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşme Soruları.....	122
Ek-2 Bilgilendirilmiş Onam Formu	124
Ek-3 Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabında Yer Alan Bazı Sayfaların Fotoğrafları.....	125
Ek-4 MEB İzin Belgesi	132

ÖZGEÇMİŞ	133
İNTİHAL RAPORU	134



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İlk Okuma Yazma İlkeleri	16
Şekil 2. Materyal Kullanımı	20
Şekil 3. Kavramsal Zeka	24
Şekil 4. Bireşim Yöntemi Aşamaları	27
Şekil 5. Civeiv Figürlü Çizgi Çalışması.....	82
Şekil 6. İlk Okuma Yazma Kapsamında "e" Harfi Çalışması	83
Şekil 7. Hece ve Metin Okuma ve Yazma Çalışması	85
Şekil 8. Sesten Heceye Geçiş Çalışmaları	87
Şekil 9. Kelimededen Cümleye Geçiş Çalışmaları	89
Şekil 10. Hecen Kelimeye Geçiş Çalışmaları	90
Resim 11. OYÖ Kitabında "ç" Sesinin Verilmesi	92
Resim 12. OYÖ Kitabında "J" Sesi İle İlgili Metin Çalışması	94
Resim 13. OYÖ Kitabında 5. Grup Seslerde Ölçme ve Değerlendirme Çalışması ...	96
Resim 14. OYÖ Kitabından Türkçe Kitabına Geçiş Sayfası	98

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Harf Grupları.....	36
Tablo 2.2. STYC Yıllık Plana Göre Harflerin Öğretimi	36
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler.....	42
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okuma Yazma Deyince Neleri Algıladıkları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	48
Tablo 4.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	51
Tablo 4.3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	54
Tablo 4.4. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	57
Tablo 4.5. Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	60
Tablo 4.6. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	62
Tablo 4.7. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Mevcut Ders Kitabı Hariç Ek Kaynağa İhtiyaç Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	65
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	68
Tablo 4.9. OYÖ Kitabının Görsel ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	71

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Türkçe Kılavuz Kitabını Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları 75



KISALTMALAR LİSTESİ

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

OYÖ: Okuma Yazma Öğreniyorum



BÖLÜM I

GİRİŞ

Teknolojinin hızı, sürekli el değiştirmesi düşünülürse günümüzde bilgiler arasında bağlantı kurabilen, kurduğu bağlantılar sonucu yeni bilgiler üreten ve bu üretkenliği topluma kazandıran bireyler istenmektedir. “Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitim uygulamalarında birtakım değişiklikleri de beraberinde gerektirmektedir. Öğrenme ortamında teknolojinin kullanımı giderek artmaktadır. Eğitim teknolojisi, öğretim süreciyle ilgili olup, belirlenen hedeflerin kazandırılmasına yardım eder” (Alkan, 1998, s.16). “Geleceğin insanını yetiştirmede önemli bir yeri olan okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi teknik becerileri kazandırmak olarak ele alınmamalıdır. Okuma-yazma aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek, bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlayacak ve beyin teknolojisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir” (Güneş, 2000, s. 13).

“Okuma bir yönüyle bireysel diğer bir yönüyle ise sosyal bir etkinliktir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey akademik yönden de kendisini geliştirecektir” (Özkara, 2010, s. 109). Eğitimin en belirgin amacı, bireylerin toplum yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. İlk okuma yazma faaliyetleri bu amacı gerçekleştirmede başlangıç teşkil eder. İyi eğitim alan bireyler topluma uyum sağlamakta zorlanmaz ve kendisini yaşadığı topluma ait hisseder. Okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin demek, doğru değildir. Çocuğa kazandırılacak okuma yazma becerisi, hızlı, doğru, anlayarak ve kavrayarak okuma ve okuduğundan zevk alma, bir başka anlatımla eleştirel bir okuma ve işlek, düzgün bir yazma, ilk okuma-yazma öğretiminin temel hedefidir (Tok, 2008).

Bu şekilde öğrenilen ve geliştirilen okuma yazma becerisi tüm derslerde akademik başarının da artmasını beraberinde getirecektir. A.B.D.’de yapılan bir araştırmaya göre (Lyon, 1998), okuma yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yaklaşık %75’i ileriki öğrenim hayatlarında da aynı sorunu yaşamaktadırlar (akt: Akar, 2008, s.187). Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014) okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki

ilişkinin belirlenmesi amaçlayan bir çalışma yapmış ve okuduğu anlama başarısı ile fen başarısı arasında belirli bir ölçüde ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özensoy (2011) ise eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre eleştirel okumaya dayalı öğretimin eleştirel düşünme becerisini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Göktaş (2010) ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında Okuduğunu Anlama Becerisinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu ve öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ve benzeri araştırmalar okuma yazma becerisinin akademik başarıyı ve buna paralel olarak öğrencilerin gelecek yaşantılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

İlköğretimin ilk yıllarından başlayarak okuma ve okuduğunu anlama, kişinin yaşamı boyunca başarılı olmasında önemli bir etkidir. Öğrencilerin bu dönüm noktasına ulaşmasında eğitimcilerin yapması gereken şey, çocukların gelişim özelliklerini ve gelecekteki başarılarını dikkate alarak okuma-yazma mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999). Bu nedenle, uygulayıcı durumundaki yönetici, öğretmen, veli gibi eğitim paydaşlarının da bilinçlendirilip, donatılması bu süreçlerin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

İlk okuma yazmanın amacı; okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun, işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir (Tok, 2001, s. 258). Bu amaçla kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabı derinlemesine incelenmeli ve eksik yönlerinin açığa çıkarılması gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitimle okul ortamına adım atan çocuklar için, eğitim sürecinin temeli olarak kabul edilen birinci sınıf, öğrenim hayatlarının en önemli basamağıdır. Öğrenciler, öğrenim hayatlarına ne kadar iyi ve sağlam bir başlangıç yaparlarsa ilerideki süreç o kadar sağlıklı ilerleyecektir. Yıldız (2013) yaptığı araştırmada okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde akademik başarıyı %61 oranında değiştirdiğini ortaya koymuştur.

İlköğretim birinci sınıfın en zorlayıcı ve sıkıntılı süreci ilk okuma ve yazma sürecidir. Öğrenciler bir yandan okuma yazma öğrenirken diğer yandan da okul kültürüne uyum sağlamaya başlar. Bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin somut işlem döneminde olduğu ve görerek dokunarak algıladıkları nesne ve olayları daha iyi öğrendikleri görülmektedir. Bu nedenle ilköğretimin birinci sınıflarında yapılan okuma yazma eğitiminin kaliteli ve etkili olması için çocukların gelişimsel dönemlerine, yaşlarına uygun olarak yöntem ve yöntemler kullanılmaktadır. Ülkemizde de çocukların bu gelişimsel özellikleri dikkate alındığı için 2005 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretimine geçilmiştir.

Geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde ilk okuma yazma öğretimi, basit düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2016).

Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma ve yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Akyol, 2007).

Bu araştırmanın problemi Antalya ili Serik ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim sürecinde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabından kaynaklanan sorunlarını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci sınıfta okutulan “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu, “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının öğretim programındaki kazanımları kazandırırken ne oranda problem yaşandığı, etkililiği, içerik yönünden ve öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği yönlerinden sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ve “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının okuma yazma öğretimindeki rolü ve niteliğini belirlemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşleri nelerdir?

1.2.2. Alt Problemler

Bu probleme yanıt üretebilmek açısından aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.2.1. Öğretmenlerin okuma yazma deyince görüşleri nelerdir?

1.2.2.2. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.3. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.4. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.5. Öğretmenlerin elat-inorm harf dizisinin okuma çabukluğu bakımından anlamlı olup olmadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.6. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan sestten heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.7. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç olup olmadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.8. Öğretmenlerin doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.9. Öğretmenlerin OYÖ kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.10. Öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabının yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.2.11. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi hakkındaki metaforik algıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, insanda gizil olarak mevcut olan yetenekleri belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli vasıtalarla geliştirme çabasıdır. Eğitim insanı üretken yapmayı, mutlu ve başarılı kılmayı, onun sosyal çevreye uyumunu sağlamayı amaçlar (Calp, 2009).

“Eğitim ailede başlar, okul ve yakın çevrede devam eder. Okuldaki eğitim ve öğretimin ilk basamağı okuma yazma öğretimidir. Okuma ve yazma, günümüz dünyasında, sosyalleşme ve öğrenmenin en etkin araçlarından” (Turan, 2007, s. 31).

İlk okuma yazma öğretimini iyi bir şekilde almış öğrencilerin akademik başarıları yüksek, kendilerini ifade etme yetenekleri gelişmiş olacaktır. “İyi bir öğretim, öğrencide istendik ve kalıcı izli davranış değişiklikleri meydana getirmektir. Ayrıca

iyi bir öğretim, öğrencide öğrenmeye karşı isteklilik uyandıran etkinliktir” (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 21).

Çocukların nasıl öğrendiğini bilmek, öğretmenlerin nasıl öğreteceğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Öğretmen, okuma ve yazma öğretimi programını maksimum seviyede çocukların nasıl öğrendikleri üzerine tasarlamalıdır. Günümüzde öğretmenin sınıf içerisindeki roller değişmiştir. Artık öğretmenler eğitim konusunda karar verme yetkisine sahip kişiler olarak, program geliştirme açısından hem zorunlulukları hem de sorumlulukları olan kişilerdir. Dil becerilerinin öğretiminde öğretmenlerce verilecek kararlar hem içerik hem de öğretimi üzerinde etkili olmaktadır (Akyol, 2007).

Buradan hareketle Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların ilki olan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının okuma yazma öğretimindeki rolü, kitabın eksik ve yeterli olduğu bölümlerin belirlenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi, kitabın içeriğinin ve görsellerinin öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımları kazandırırken ders kitabından kaynaklanan problemlerin belirlenmesi açısından bu araştırma önemlidir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin görüşme sorularına gerçek durumları, görüş ve beklentileri yansıtacak cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Antalya İli'nin Serik İlçesi'nde bulunan 12 İlkokulda görev yapan 16 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme kayıtlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlk Okuma Yazma: “İlkokulun birinci sınıfında, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönem” (Ferah, 2007, s. 9)

Ses Temelli Cümle Yöntemi: “İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak bir kaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir” (Turan, 2007, s. 9).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Bilim ve Dil Öğretimi

2.1.1. Dil

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlanır (TDK, 2016).

“İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığı ile paylaşırlar. Dil, sesler dizgesinden oluşacağı gibi işaretler ve değişik hareketlerden de oluşabilir. Dilin oluşumunda belli kurallar gelişir” (Tazebay ve Çelenk, 2008, s.314).

İletişimin gerçekleşmesinde, kaynak ve alıcının aynı aracı kullanması gerekir. Günümüz dünyasında insanların geliştirdiği binlerce dil vardır. Bu dillerin bir bölümü yaşayan diller olarak varlığını sürdürürken, bir kısmı da ölü diller konumundadır. Dilleri yaşatan, dili yaratan, üreten halktır. Diller de konu alanlarına göre, müzik dili, hukuk dili, felsefe dili, tıp dili gibi bölümlere ayrılarak da incelenir (Güleryüz, 2004).

“İnsanoğlunun dili yalnız onun konuşabilmesi düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen insanların gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur. Ama insan beyninin nasıl gizli yönleri, bilinmeyen noktaları varsa dilin çözümlenemeyen apaçık ortaya konamayan birçok yönleri vardır” (Aksan, 1987, s. 13).

Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir. Hayvanlar da kendi aralarında iletişim kurmakta hatta problem çözme ve araç kullanmada başarı sağlamakta, buna karşın dil öğrenmede insanlar kadar başarılı

olamamaktadırlar. Doğa üzerinde dil yetisini kazanma ve dili bu derecede etkili bir iletişim aracı olarak kullanma ancak insana özgü yetenektir (Demirel ve Şahinel, 2014, s. 4).

Ayrıca, dil kazanımı sadece konuşma olarak anlaşılmalıdır. Çünkü dil kazanımında seslerin öğrenilmesi, sözcük bilgisi, sözcüklerin ana ve yan anlamları, tümce yapısı, zihinsel işlemler olarak ifade edilen çözümlenme ve bileşim işlemlerinin etkileşimi içinde gerçekleşmektedir (Güleryüz, 2004).

2.1.2. Ana Dili

Dilbilimciler, ana dili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için çocuğun genel anlamda ana merkezli öğrenme yaşantılarıyla oluşan duygu, düşünce ve dilin kültürel iklimiyle beslenip gelişen bir iletişim aracıdır tanımını yaparlar. Bu araçla çocuk dünyayı algılar, anlar, anlamlandırır ve duygu ve düşüncelerini anlatır. Dilin bu öğrenme süreci yaşam boyu devam eder. Genel anlamda ana dili, başlangıçta kişinin annesinden, yakın aile çevresinden ve daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan, 1987).

2.1.3. Ana Dili Öğretimi

Dil canlı ve sürekli kendisini yenileyen bir varlıktır. “Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir” (Yıldız, 2003, s. 47). Ana dili öğretimi öncelikle anneden ve yakın çevreden başlamakta, daha sonra yaşamını sürdürdüğü çevrede devam etmektedir.

Ana dili öğretimi ulusların eğitim öğretim sistemlerinin temelini oluşturmaktadır. “Ana dili öğretimi, bir ulusun, kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır” (Yıldız, 2003, s. 46).

“Birey, ana dilini ilk önce aile içindeki etkileşimden öğrenir” (Yılmaz, 2009, s. 3). Annesinden ve çevresinden öğrendiği ana dili çocuğun diline yansıtmakta ve çocuk aileden öğrendiği gibi ana dilini kullanmaktadır. “Ailede öğrenilen ses dizgesi, vurgu, ton gibi ses özellikleri çocuğun diline yerleşir” (Nas, 2003, s. 3). “Başlangıçta bireyin doğup büyüdüğü çevre içinde öğrendiği bu dil, okul ortamında gelişir” (Yılmaz, 2009, s. 3).

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Çocuklar ailelerinden, 60-72 ay kayıt çağına gelene kadar dil ve konuşma becerilerini kısmen tamamlamış olarak okula başlarlar. Bundan sonra İlkokul 3. sınıfı tamamlayana kadar ilk okuma yazma becerilerini kazanmaları beklenir.

Cemiloğlu (1998) öğrencinin ilkokula başlangıç dönemini, hataya yeri olmayan, sistemli ve uzman kişiler tarafından yürütülen bir süreç olarak tanımlar. Gerçekten de bu dönemde yapılan hatalar öğrencinin geri kalan eğitim-öğretim hayatını etkileyecektir. Bu sebeple ilk okuma yazma eğitimi teknik bir konudur.

İlk okuma yazma eğitimi okuma ve yazma olarak kısımlandırılabilir. Sınıf ortamına uyum sağlayan öğrenciler bu iki faaliyeti birlikte başarabilmelidir. Okumadan beklenen asıl sonuç düşünce ve duygu aktaran yazıları anlamaktır. Bu anlama etkinliği gerçekleştiği zaman okuma başarılı, amacına ulaşmış olur (Ege, 2011).

Yazma becerisinde, sesleri, kelimeleri, cümleleri yazım yönüne uygun, doğru şekillendirmektir. Ayrıca noktalama işaretlerine uygun kurallı yazabilmek amaçlanır. Burada beklenen en üst düzey yazma etkinliği ise dikte çalışmalarıdır. Söyleneni anlayıp doğru biçimde yazan öğrenciler için yazma kazanımı gerçekleşmiş sayılır.

Bu hedeflere ulaşmak için ilk okuma yazma MEB tarafından belli amaçlar, ilkeler, planlamalar ile birlikte yönetilir.

2.2.1. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı

Okuma yazma çalışmaları rastgele yürütülecek bir süreç değildir. Bu sürecin son derece anlamlı ve özenli yürütülmesi gerekir. Süreç boyunca öğrenciye belli kazanımlar adım adım yüklenir. Günümüzde ilk okuma ve yazma öğretiminin amacı, bireylere herhangi bir şekilde okuma ve yazma becerisi kazandırmak değildir. İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere; anlayarak, akıcı, doğru, eleştirel bir okuma ve işlek, okunaklı bir yazma becerisi kazandırmaktır (Yılar, 2015).

İlk okuma yazma öğretimi öğrencilere akıcı ve doğru okumayı MEB tarafından hazırlanan programlarda amaç olarak belirtmiştir. 2005 programında gördüğümüz önemli bir ayrım ise eleştirel okuma becerisidir. Bu amaçlara öğrencinin ulaşması ile istenilen kazanımlar aktarılmış olacaktır.

(MEB, 2009) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Genel Amaçları genel olarak niteliklerle ilgilidir. Özel amaçları ise kazanımlara bakarak sıralayacak olursak:

- Düzeylerine uygun konuşmaları dinleme, olay, film vb. izleme;
- Nitelikli sesli ve sessiz okuma;
- Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını doğru anlama, anlatma ve yorumlama;
- Düzeylerine uygun zengin bir kelime dağarcığı;
- Sınıf, okul ve çocuk kitaplıklarından, canlı kaynaklar vb. yararlanma;
- Dinleme, izleme ve okuma yoluyla ilgi uyandırarak çevresini tanıma, sevmeye;
- Kendinin, öğretmenin, aile bireylerinin adlarını, ev ve okul adresini söyleyip yazabilme;
- Düzeye uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme;
- Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme;
- Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, kelimeleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme;
- Birlikte çalışabilme, iş birliği yapabilme ve yardımlaşma;

- Kullandığı kelimeleri düzgün söyleyebilme, ses ve heceleri ayırabilme, doğru yazabilme;
- Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
- Bu sınıfın kullanması gereken yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
- Varlıkların tekil ve çoğul oluşunu kavrayarak adları, yerine göre tekil ve çoğul biçimlerinde kullanabilme;
- Tür adlarını, özel adları tanıyabilme, bunları adın durumlarına uygun biçimleriyle kullanabilme;
- Varlıkların özelliklerini, niteliklerini, sayılarını, yaptıkları işleri, eylemleri bildiren kelimeleri tanıyıp kullanabilme;
- Yazı yazarken sırada oturmada dikkat edilecek kurallar bilgisi ve yazı yazarken kurallarına uygun bir şekilde sırada oturabilme;
- Okuma ve yazmada kullanılan belli başlı araç ve gereçler;
- Yazı araç- gereçlerini temiz ve düzenli kullanmaya özen gösteriş;
- El ve parmak kaslarını çalıştırıcı hareketleri yapabilme;
- Harfleri oluşturan temel çizgilerin anlam bilgisi, çizgileri kavrayabilme ve çizebilme;
- Düzeye uygun metinleri bulunulan sınıf düzeyine uygun hızla okuma, anlama, yorumlama;
- Okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru şekilde anlama;
- Okuduklarından, dinlediklerinden, çeşitli yollarla edindiklerinden veya herhangi bir konuda sahip olunan bilgi, duygu, düşünceleri sözlü ve yazılı anlatabilme;
- Kurallı, güzel, işlek yazı yazma ve yazmaya istekli oluş;
- Verilen ses, hece, kelime ve cümleleri doğru telaffuz edip hızlı ve anlamlı okuma, istenilen biçimde yazabilme;
- Rakamları kurallarına uygun yazabilme;
- Nokta, virgül, soru ve kesme işaretlerini kuralına uygun yapabilme, büyük harflerin kullanıldığı yerler;
- Matematik işaretlerini kuralına uygun biçimde yapabilme bilgi, beceri, istek, duygu ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

Kazanımlara göre özel amaçları incelediğimizde öğrencilerin basitten karmaşığa doğru istenilen davranışları sergilemeleri beklenmektedir. İlk okuma ve yazma çalışmalarının başlangıcında basitçe yazı araç-gereçlerini kullanmada özen gösterme, çizgi çalışmaları yapma vb. kazanımlar öğrenciye verilir. İlerleyen aylarda topluluk önünde konuşma, okuduğunu anlama, kurallara uygun vb. davranışlar beklenir. İlk okuma ve yazma sürecinin sonunda ise artık öğrenciden daha karmaşık ve üst düzeyde kazanımlar beklenir. Tüm bu çalışmalar yapılırken öğrencide istek ve merak duygusu uyandırmak önemlidir.

Gray'e (1975) göre ilk okuma yazma öğretiminin amaçları şunlardır:

1. Çocuklarda okumaya yönelik istek uyandırmak,
2. Okuma çalışmalarında sorular sorarak merak duygusunu geliştirmek,
3. Sözcük bilgisini geliştirmek, anlamını bilmediği sözcükleri okuma esnasında çözümleyebilmek,
4. Sesli okumaya alıştırmak,
5. Sessiz okuma hızlarını artırmak,
6. Okuma ve yazmayı alışkanlık haline gelmiş bir zevke dönüştürmek,
7. Yazmanın nelere faydalı olduğunun anlaşılmasını sağlamak,
8. Öğrencilerin yazının kendini ifade etmede bir yaşam tarzı olarak kullanmalarına teşvik etmek.

Çevresiyle etkileşim kuracak olan öğrenci öncelikle kelime dağarcığını zenginleştirmelidir. Okuduklarını böylece zihninde anlamlandırarak ve yaşına uygun olarak okuduğu metinleri çevresine ve akranlarına aktarabilecektir.

Çelenk'e (2007) göre ilk okuma yazmanın amaçları ise şunlardır:

- Öğrencinin düzeyine uygun metinleri gerekli hızda ve anlayarak okuya bilmesi.
- Düzeyine uygun okuduğu metinleri ve dinlediği konuşmaları anlayabilmesi.

- Kendi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesi.
- Çevresiyle etkili bir iletişim sağlayabilmesi.
- Kurallarına uygun ve işlek yazabilmesi.
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmesidir (s. 32).

Görüldüğü üzere ilk okuma yazma amaçlarına ulaşmak dilimize gereken önemin ve hassasiyetin verilmesi bakımından oldukça önemlidir. Türkçeyi doğru kullanmak, çocukların ve gençlerin kendilerini doğru ifade etmeleri, günlük yaşamın içerisinde Türkçe'nin okunduğu ve yazıldığı her alanda gereken hassasiyetin gösterilmesi bu amaçlara bağlıdır.

2.2.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi

Öğrencilerin eleştirel düşünen kendisini ifade edebilen bireyler haline gelmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bu sayede toplum da istenilen seviyeye gelecektir (Ungan, 2007).

Çocuğun ana dilindeki temel unsurlardan konuşmak ve dinlemek aile ve çevre tarafından verilebilir. Fakat ilk okuma ve yazma becerisi okulda verilebilecek bir kazanımdır (Belet ve Yaşar, 2007).

“İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir” (Göçer, 2014, s. 11; Sağırılı, 2015, s. 4).

Bireylerin gündelik hayatında ihtiyaçlarını karşılayacak, onların hayata bakışlarını değiştirecek temel unsur okuma yazmadır. İyi eğitilmiş bireyler aynı zamanda toplumların ihtiyaçlarını da karşılar. Bu toplumlar için vatandaşlarının okuma yazma oranlarını artırıp ilerlemeleri içinde bir araçtır. “Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını sağlama konusunda bilinçli

davranmaktadırlar. Bu nedenlerle okuma-yazma eğitimi önemli bir konu olmuştur” (Güneş, 1997, s. 2).

Okuma yazmayı iyi bilen bireyler kendi fikirlerinin anlatmada daha etkindirler. (Pehlivan, 2006). Okuma yazma kişinin günlük hayatında oldukça önemlidir. “Bu yetenekten yoksun olan kişi, en basit işlerden teknolojik uğraşlara kadar birçok okuma yazma bilme gerektiren durumları yapamaz. Bu durum kişinin iç dünyasını da etkiler ve okuma ve yazma bilmeyen bireyler mutsuz olur.” (Vural, 2007, s. 23). “Okuma, zihnin gelişimine en fazla katkıyı sağlayan en önemli öğrenme alanıdır” (Güneş, 2007, s. 117). “Okuma becerisi gelişmemiş birey zihnini yeterince kullanamaz” (Yılmaz, 2006, s. 4).

Bu nedenlerden dolayı okuma yazma faaliyetleri bireylerin topluma kazandırılması ve kendi iç dünyalarında barışık olmaları için oldukça önemlidir. Bu çalışmalar özenli biçimde okullarda yürütülmelidir. Öğrencilere doğru alışkanlıklar kazandıracak şekilde planlanmalıdır. Çünkü bu çalışmalar sırasında yapılacak hatalar düzeltilmesi zor sonuçlar doğurabilir. Bu durumlara dikkat edilirse bireyler okuma-yazma öğretimi sayesinde topluma ait ve faydalı olacaklardır.

2.2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri

MEB (2016) İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri planlamasında dili geliştirmek ana hedeftir. Planlamalar yapılırken ana dilinde konuşma yazma anlama da zorluk çeken öğrenciler dikkate alınmıştır. İlk okuma yazma öğretimi şu başlıklar ile planlanır:



Şekil 1. İlk Okuma Yazma İlkeleri

- 1) **Ana Dili Korumak:** Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları dillerini sosyal hayatlarında da sürdürebilmeleri esas alınır. Böylece kullanılan dilin yok olması engellenerek gelişimi desteklenecektir.
- 2) **Ortak Birikimler:** Ortak kullanılan söz varlığı dil öğretiminde ve ilk okuma yazmanın planlamasında önemli bir potansiyel oluşturur. Ülkemizde bulunan tüm kesimler aynı kültürün parçası olarak benzerlikler göstermektedir. Bu sebeple bu birikim faydaya dönüştürülmelidir.

- 3) **Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta vb. Temel Öğretim İlkelerinden Hareket Etme:** Öğrencilere ilk okuma yazma eğitimi verilirken bireysel farklılıklar esas alınır. Dil düzeyi yeterli olmayan öğrenciler için öğretmenler farklı planlamalar yapmalıdır.
- 4) **Gerekli Zaman ve Fırsat Verilmelidir:** Sınıf öğretmenleri özellikle 1. sınıfta veli ve idarecilerden öğrencilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeleri konusunda baskı hissederler. Bunun sonucunda öğretmenler harf dizelerini vermede ve öğretimde aceleci davranabilirler. Bu baskıyı ortadan kaldırmak denetçi ve yöneticilerin görevidir. Öğretmenler ise öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde gerekli zaman ve fırsatı vermelidir. Sonuç olarak eğitim-öğretim paydaşları öğretmen üzerinde baskı oluşturmamalı, diğer eğitim paydaşlarından kaynaklanan baskıları gidermede öğretmene yardımcı olmalıdır.
- 5) **Konuşma Becerisine Ağırlık Verilmelidir:** Öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmaları, kendilerini ifade etmeleri, topluluk önünde konuşmaları amaçlanır. Çocukların yerel dillerini kullanmaları konuşma becerilerini kısıtlayabilir. Bu durum çocuğun bireysel olarak konuşma ve ifade ihtiyacı hissetmemesinden de kaynaklanabilir. Medya araçlarının ulaşılmazlığı da bu duruma bir etkendir. Tüm bunlar okullarda oluşturulacak etkili bir konuşma becerisi etkinlikleri ile asgari düzeye indirilebilir.
- 6) **Söz Varlığına Dayalı Sıklık Listelerinden Yararlanılmalıdır.** Öğrencilerin akran grupları içerisinde en sık kullandıkları kelimeler, yaş gruplarından yararlanıp listelenerek bu kelimeler öncelikli öğretilmelidir. Bir dilin en sık kullanılan kelimelerinin öncelikli olarak öğretilmesi, dil öğretimi açısından geçerli bir yoldur. Bu durum aynı zamanda eğitimin anayasal temeli olan fırsat eşitliğini de beraberinde getirecektir. Sonuç olarak öğrenciler bu sacayağı sayesinde başarıya ulaşabilecektir.

- 7) **Öğretimde Kapsam ve Süre Bakımından Esnek Olunmalıdır:** Her öğrencinin fiziksel ve zihinsel gelişimi farklıdır. Kimi öğrenciler hızlı ve çabuk gelişim gösterebilir iken kimileri de yavaş gelişim gösterebilir. Her öğrenci kendisini tam olarak ifade edemeyebilir. Bu yüzden öğretmenin planı esnek ve değişken olmalıdır.
- 8) **Planın Uygulanmasında İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı Esas Alınmalıdır:** Dersler işlenirken drama ve doğaçlama gibi iletişim ve beden dili etkinliklerine yer verilmelidir. Amaç, bazı kelime listelerinin çocuklara ezberletilmesi değil, çocukların öğrendikleri her bir kelimeyi iletişim süreci içinde kullanabilmelerini sağlamaktır.
- 9) **Ders Kitabında Yer Alan Temalardan Yararlanılmalıdır:** Kitaplarda yer alan tema ve alt temalar öğrenci seviyelerine uygun olarak işlenmelidir. Hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencinin dil öğretiminin gerçekleştiği çevre, öğrenciler arası bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır. Belli durumlarda temalarda belirtilen işleniş süreçlerinde değişikliğe gidilebilmelidir.
- 10) **Görsel ve İşitsel Materyallerden Yararlanılmalıdır:** İlköğretim Kurumlarına Devam Oranlarının Artırılması Teknik Destek Projesi kapsamında öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmak ilk okuma yazma öğretiminde planlanan kazanımlara ulaşmak için görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır.
- 11) **Erken Okuryazarlık Becerilerini Kazandırmak Hedeflenmelidir:** Burada kastedilen durum öğrencinin ilk okuma yazma öğretiminin yakın çevresi ve ailesi tarafından da desteklenmesidir. Bununla birlikte, erken okuryazarlık becerilerinin özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklar için okullaşmayla gelen okuma-yazma öğretimini kolaylaştırıcı olduğuna yönelik araştırmalar da mevcuttur. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri bu sayede artırılacak ve okuma-yazmaya geçiş hız kazanacaktır. Çünkü okuma-yazmada asıl

istendik durum çocuğun okuduğunu anlayıp yorumlayarak anlatabilmesi, söylenen cümle ve kelimeleri doğru ve kurallı yazabilir hale gelmesidir.

12) Çok Uyaranlı Bir Eğitim Ortamı Oluşturulmalıdır: Sınıf ortamları öğrencilerin sınıfı sevip onların hoşlanacağı şekilde tasarlanmalıdır. Sınıf içi panolar, resimler, duvara asılan öğeler, vb. canlı renkli dikkat çekici olmalıdır.

13) Plan Çocukların Özgüvenini Artırıcı Şekilde Uygulanmalıdır: İlk okuma-yazma başta belirttiğimiz üzere dikkatli yürütülecek bir süreçtir. Öğrenciler bu süreçte birçok hata yapacaktır. Bu hatalar çocuğun içine kapanmasına neden olabilir. Öğretmenler bu bilinç ile hareket etmeli ve öğrencilerin özgüven kazanmalarını desteklemelidir. Bunu gerçekleştirirken hediye verme, alay edilmeyi ortadan kaldırma, teşvik etme, güven artırıcı ortamlar oluşturmak gibi çalışmalar öğretmen tarafından hassasiyetle yürütülmelidir. Öğretmenler, özelde özgüven genel olarak da tüm duygusal zekâ becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir.

2.2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Materyalleri

İlkokul öğrencilerinin yaş grubu olarak küçük olmaları kazanımlar verilirken materyal kullanımını neredeyse zorunlu kılmaktadır. Dersler işlenirken materyal kullanmanın faydalarını şu şekilde izah edebiliriz.



Şekil 2. Materyal Kullanımı

“İyi düzenlenmiş öğrenim çevresi ve araç-gereçlerle öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı ve daha etkili olması beklenir. Bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o derece iyi olur” (Çilenti, 1991, s. 57).

İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyaller bu nedenle daha da önemli bir hal almaktadır. 1. Sınıf düzeyinde öğretmenlerin hazırlayacağı materyaller öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır ve onların dikkatini çekebilmelidir. Yalın’a (2010) göre ilgi çekici bir görsel materyal için tasarım ilkeleri şunlardır:

- Bütünlük
- Denge
- Vurgu
- Hizalama
- Yakınlık

Belirtilen niteliklere sahip olarak hazırlanan materyaller öğrencilerin dikkatini çekmede başarılı olacak böylece dersler sıkıcı olmaktan çıkacaktır. Milli Eğitim Bakanlığınca gönderilen öğretmen kılavuz kitabında ders öncesi hazırlık

bölümlerinde öğretmenlere, kullanmaları gereken materyaller verilmektedir. Örneğin; “1” sesi verilmeden önce metnin görsellerinin incelenmesi, sesin hissettirilmesi bölümünde “Bir Dünya Bırakın” şarkısının dinletilmesi, sesi tanıma etkinliğinde görselleri bulma ve boyama, sesi ayırt etme bölümünde başta-sonda-ortada sesi buldurmak için çalışma yaprakları kullanılması vb. materyaller kullanılmaktadır.

2.2.5 İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

“Eğitim, hem birey olarak yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın başlıca yolu, hem de toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın temel ögesidir” (Kaya, 1989, s. 4). “Bu yenileşme sürecinde, değişimden etkilenen bireylerin hem gelişim sürecine uyum sağlamaları hem de gelişime katkıda bulunabilmeleri, davranış değiştirme mühendisi olarak tanımlanan öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir” (Aydın, Şahin ve Topal, 2008, s. 120).

Nitelikli öğretmen yetiştirme konusu İlkokul kademesi için oldukça önemlidir. Öğrencilerin bu yaş döneminde model aldıkları birey öğretmenleridir. Bu öğrencinin gelecek yıllarını dolayısıyla toplumu ilgilendiren bir durumdur. Nitelikli yetiştirilmiş öğretmenler bu durumun en önemli ögesidir.

Öz’e (1999) göre ilk okuma-yazma eğitiminde öğretmen;

1. Sınıfa rehberlik edebilmeli,
2. Öğrencilerin öğrenmeye olan isteklerini canlı tutabilmeli,
3. Çalışmalara çeşitlilik katabilmeli,
4. Öğrencilere olumlu davranışlar kazandırabilmeli,
5. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurabilmelidir.

Burada olduğu gibi bireysel farklılıklar konusu ilk okuma yazma öğretimi kazanımlarında da sıkça belirtilen bir durumdur. Öğretmen sınıf içerisinde her öğrencinin öğrenme düzeyi, kişilik unsurları, davranış biçimleri, fiziksel özellikleri kısacası bireysel farklılıklarını iyi bilmelidir. Bu farklılıkları derslerin hazırlık ve işleniş sürecinde analiz etmelidir.

Okullarda verilen tüm eğitim-öğretim faaliyetinde öğretmen başarının kilidi ve ilk okuma yazma öğretiminde de temel başarı unsurudur.

2.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Açısından Birinci Sınıf Öğrencilerini Tanıma

İlkokul birinci sınıf öğrencisinin gelişim özellikleri fiziksel gelişim, zihinsel gelişim, duygusal ve sosyal gelişim olarak gruplanabilir. Bu gelişim alanları bağımsız değil birbiri ile ilişkilidir.

2.3.1. Birinci Sınıf Çocuğunun Fiziksel Özellikleri

“İnsan canlı bir varlık olarak gelişimini sürdürürken bulunduğu ortamda hareketlilik içerisinde” (Saygın ve Polat, 2005, s. 205). Fiziksel özellikler hareket edebilme ve başarma duygusu ile bütünleşmiştir. Bu tanıma göre fiziksel uygunluğu en yüksek olan kişi yorulmaksızın en uzun süre hareket edebilen kişidir (Zorba, 1999).

“Bir başka şekilde tanımlayacak olursak fiziksel uygunluk fiziksel aktiviteleri başarılı bir şekilde yapma yeteneğidir” (Gutin, Manos ve Strong, 1992, s. 206).

Fiziksel gelişim çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini etkilediğinden çok önemlidir. Özellikle görme, işitme ve konuşma problemleri okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir (Akyol, 2006). “İlkokula başlama çağında beden sağlığı ile düşünme gücü arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuğun okuldaki başarısı büyük oranda

sağlık durumuna ve fiziksel enerjisine bağlıdır. Bu nedenle çocuğun sağlığına ve beslenmesine dikkat etmek gerekir” (MEB, 1969, s. 372).

6 yaşına girmiş ve 1. sınıfa başlamış olan çocuğun, fiziksel gelişimi geçmiş dönemlerine göre yavaşlar. Bu yaş grubunda;

- Ritim eşliğinde hareket etme,
- İstenilen uzaklığa nesnelere fırlatıp atma,
- Dans etme,
- Topu yakalama, topa vurma,
- İki tekerlekli bisiklete binme,
- Skotter ya da kayak kullanma,
- İp atlama, tek ayak üzerinde durma,
- Verilen sıralamaya göre ipe boncuk dizme,
- Kıyafetlerini düzene göre giyme, çıkarma
- Çizgileri yönlerine göre çizme,
- Koşma, tırmanma,
- Top oyunları ve yüzme aktivitelerinde beceri kazanma, becerilerini kazanıp uygulamaları beklenir (MEB, 2005).

“Bunun yanı sıra kalem kontrol yeteneği artar ve çizimi iyileşmeye başlar” (Sheridan, 2002, s. 32-33).

“Bu dönemde çocuklar oldukça hareketlidir. Fazlaca hareket etmenin sonucu olarak sınıf ortamında birçok küçük kaza yaşanabilir. Bu nedenle sıklıkla dengesini kaybeder” (Selçuk, 2009, s. 37). “Öğretmenlerin bu özellikleri iyi bilmesi sınıf yönetimi açısından da oldukça önemli sayılır. Özellikle erkek çocukları hareketlilikte ön plana çıkarlar. Bu dönemin erkek çocukları zorlamalı bir fiziki aktivite içinde yorulduklarını fark edemeyebilirler” (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 24).

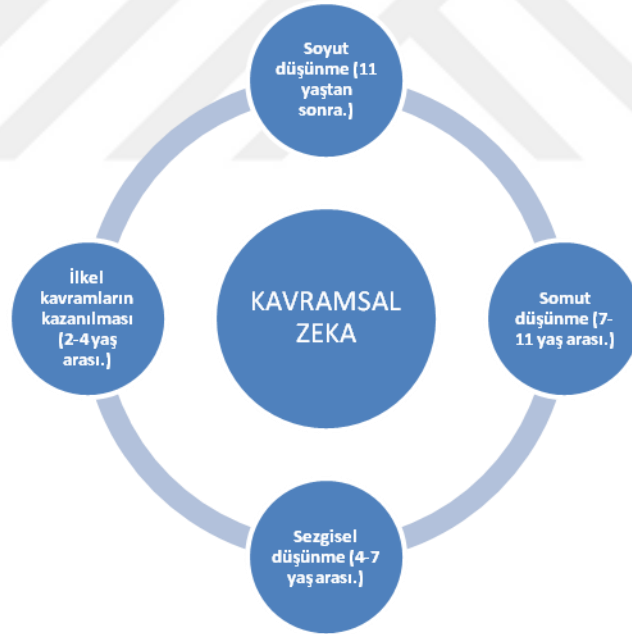
Öğrencilerin bu dönemde kesici dişleri çıkar. Çocukların fiziksel gelişimleri Milli Eğitim Bakanlığınca da dikkate alınmaktadır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı'nın ortak yürüttüğü birçok proje bulunmaktadır. Göz Taraması,

Florlu Vernik Uygulaması, Beyaz Bayrak Projesi, hijyen konularında eğitim vb. bu projeler arasındadır.

2.3.2. Birinci Sınıf Çocuğunun Zihinsel Özellikleri

Zihinsel faaliyetler ilk çocukluk yıllarında, oldukça düşük seviyededir. Çevre ve doğum etkenleri ile bu gelişim olgunlaşmaya başlar. Birey, dünyaya ilk geldiğinde, zihinsel anlamda pek fazla davranıştan söz edilemez. İki yaşına kadar zihinsel faaliyetler gelişim içindedir ve kavramsal zekanın oluşmasının hazırlık evresidir. (MEB, 2006).

Kılıççı'ya (2000) göre iki yaşına gelen çocukta kavramsal zeka 4 kısımdır;



Şekil 3. Kavramsal Zeka

“İlkokul birinci sınıf çocukları somut düşünürler. Bu dönemde gözle görmedikleri varlıkları yorumlamaları bu nesnelere algılamaları oldukça zordur. Soyut düşünme gerektiren işlemlerde başarısızdırlar” (Çelenk, 2007, s. 13). “Gökyüzündeki varlıkları

canlı sanır” (Yılmaz, 2006, s. 17). Ayrıca sınıf ortamında da gözlenen tecrübelerle göre dikkatleri oldukça sınırlıdır.

(Metin, 2008) 5-6 yaşta zihinsel gelişim özelliklerini şöyle sıralar;

- Daha mantıklı düşünce yapısına sahiptir.
- Kavram bilgisi oldukça fazladır.
- Bazı zaman kavramlarını kazanır.
- Sağını – solunu bilir.
- 50’ye kadar sayar.
- 1 – 10 arası rakamları sıraya dizer.
- 5 biçimde toplama – çıkarma yapar.
- Bazı paraları tanır.
- İsmi yazabilir.
- 10 sözcüğü okur.
- Öğrenmeye ve keşfetmeye çok isteklidir.

2.3.3. Birinci Sınıf Çocuğunun Duygusal ve Sosyal Özellikleri

İlkokul birinci sınıf çocuklarında gülme, ağlama, korku, öfke inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, refleks, heyecan, haz, elem gibi birçok duygusal özellik görülebilir (MEB, 2013).

Çok uzun süre konuşan ve bundan haz alan çocuk konuşmanın iletişim olduğunu anlar (Sheridan, 2002). İlkokul 1. sınıf çocuğu çok konuşuyor olmasına rağmen dinleme konusunda sıkıntılıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). Öğretmenin tüm dikkat çekme çabalarının sonucu bu süre 3-5 dakikadır (Demirel, 1999).

Sosyal gelişim yönünden bu yaş çocuğu arkadaş edinme, gruba katılma, rekabet vb. sosyalleşme özellikleri gösterir. Bu özelliklerini sağlıklı yürütebilen çocuklar okul kültürüne uyum sağlar. Sosyal beceri yönünden noksan olan öğrenciler ise arkadaş

gruplarından reddedilir. Bu gelecek yaşantısında ve okul hayatında sorunlar yaşamasına neden olur (Baran, 2011). Bu yaşta arkadaşlıklar kısa sürer. Akran zorbalığı yaşanabilir. Sınıf ortamında sık sık şikayetler yaşanır.

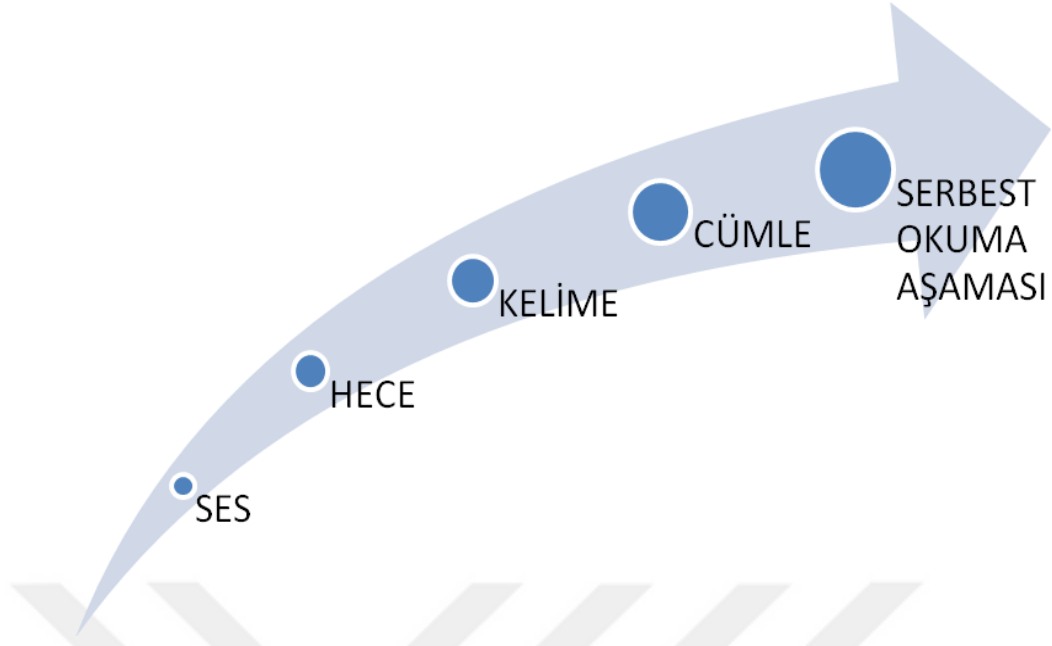
İlkokul birinci sınıf çocuğunun sosyalleşmesi esasen oyuna bağlıdır diyebiliriz. Bu çağda çocuklar oyun ile öğrenip, fiziksel olarak ta gelişirler. Milli Eğitim Bakanlığınca oyun ile ilgili “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” dersi müfredatta yerini almış durumdadır. Ayrıca “Geleneksel Çocuk Oyunları Şenliği” düzenlenmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetinin temel taşı olan "oyun" böylece gerçek amacına ulaşabilmektedir (Kula, 2017).

2.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

İlk okuma-yazma öğretiminde birçok yöntem mevcuttur. “Ülkeler kendilerine ait kültürel yapılarını ve dillerini göz önüne alarak bu yöntemlerden faydalanır. Dünyada ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşık elli yöntem bulunmaktadır” (Güneş, 2000, s. 44). “Ülkemizde, ilk okuma-yazma öğretiminde, bireşim, karma, çözümlene ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler kullanılmıştır” (Tok, 2008, s. 124).

2.4.1. Bireşim Yöntemi

Bu yöntemde öğrencilere öncelikle sesler tanıtılır. Daha sonra bu seslerden heceler elde edilir. Heceler birleştirilir ve kelimeler oluşturulur. Kelimelerden cümleler, cümlelerden de metinler elde edilir (Tok, 2001). Bireşim yönteminin işlem basamakları şöyledir.



Şekil 4. Bireşim Yöntemi Aşamaları

Bu yöntemde amaç, çocuğun okuyup yazabilmesi ve buradan hareketle tümceler kurabilmesidir (Baştürk, 2004,). Öğrencilere hazırlık dönemi çalışmaları yaptırılır daha sonra sesler verilir. Sesler verilirken sesli harflerden başlanır kalan harfler haftalara yayılarak sırayla verilir. Ses verme işlemi bittikten sonra her sessiz harfin sağına ve soluna sesli; her sesli harfin sağına ve soluna sessiz harfler getirilerek heceler oluşturulur, bu heceler öğrencilere kavratılır. Sözcük döneminde basit sözcüklerden başlanılır. Sınıfın uygun bölümlerine kelimeler asılır.

Cümle döneminde öncelikle küçük harflerden başlanır. Küçük harflerin arasına özel isimler yazılır ve bunların büyük harfle yazılması gerektiği öğrencilere kavratılır. Bunun nedeni Cheek'e (1984) göre öğrenciler küçük harflerin yer aldığı cümleleri daha çabuk kavrarlar.

Son dönemde okuma çalışmaları yapılır. Okuma çalışmaları öğretmen rehberliğinde olur. Okutulan metinler pekiştirme çalışmalarıyla desteklenir. Çelenk (1999) bireşim yönteminin olumsuz taraflarını şöyle belirtir;

1. Ünsüzlerin tek başına seslendirilememesi okumada sorunların doğmasına neden olmaktadır,
2. Uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta; okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır,
3. Okuma aynı zamanda anlama-kavrama işlemidir, bu yöntem çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırmaktadır,
4. Anlamlı söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısından daralmasına ve okuma hızının düşmesine neden olmaktadır.

2.4.2. Karma Yöntem

Bu yöntem genellikle yetişkinlerde okuma yazma öğretiminde kullanılır. Bu yöntemle kişiye, kısa zamanda okuma yazma öğretmek hedeflenir. Cümleler öğretilir daha sonra kelime, sesler ve heceler aktarılır. Hızlandırılmış bir yöntem olduğu için kısa sürede sonuç alınabilir (Güleryüz, 1991). Yapılan araştırmalar neticesinde öğretmenler büyük çoğunlukla yetişkinler için de olsa sınıflarında karma yöntemi kullanmaktadır (Şenel, 2004).

Yöntem hızlı olması açısından her ne kadar tercih edilse de,

1. Öğrenci çok farklı dikkat çekici unsurla karşılaşır.
2. Hızlı bir öğretim yöntemi olduğu için çocuk psikolojisine uygun değildir.
3. Öğrencilerin sesleri, heceleri, kelimeler ve cümleleri tam olarak pekiştirmeden öğrenmesi oldukça zordur (Ünüvar, 1999).

2.4.3. Cümle Çözümleme Yöntemi

Bu yöntemin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine, yani bütünün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre, kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Aydın, 1999).

Yöntem öğretmenler tarafından öğrencinin cümlelerin bütününe kavraması, soyut öğrenmeden uzaklaşması, algıyı arttırması, göz sıçramalarının çabukluğu, nitelikli ve hızlı okuma sağlaması gibi nedenlerle tercih edilir. Ayrıca hecelemeden okuma için etkilidir.

Yöntemin aşamalarını (Ünüvar, 1999, s. 10) aşağıdaki belirlenen şekilde oluşturur;

- Hazırlık
- Cümle
- Sözcük
- Hece
- Ses
- Sözcük
- Hece
- Cümle
- Serbest okuma

Çözümleme yönteminin aylara göre dağılımı şu şekildedir (Köksal,1999);

Hazırlık Dönemi	→	Eylül- Kasım
Cümle Dönemi	→	Ekim-Şubat
Sözcük Dönemi	→	Kasım-Mayıs
Hece Dönemi	→	Aralık-Haziran
Ses Dönemi	→	Ocak-Haziran
Serbest Okuma Dönemi	→	Mart-Haziran

2.4.3.1. Hazırlık Dönemi

Öğrencilerin hazırlık döneminde en önemli faktör anasınıfı eğitimidir. Bunun yanında öğrencinin yakın çevresinden gördüğü resimli kitaplar, gazete ve dergiler, ailesindeki yetişkinlerin okuma geleneği okuma yazma isteğini arttıran diğer etkenlerdir. İlkokul çağına gelen çocuğun doğal olarak geliştirdiği bu potansiyel okuma yazma deneyimi, ilk okuma yazma öğretiminde büyük ölçüde okumaya hazırlık süreci kavramlarının yerini almış durumdadır (Burns, Roe ve Ross, 1992).

2.4.3.2. Cümle Dönemi

Bu evrede sınıf duvarına sırayla fişler asılmaya başlanır. Bu cümleler rastgele seçilmez, belli bir sırası ve düzeni vardır. Akyol (2001), fiş cümlelerinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a) Başlangıç fiş cümleleri 2-3 kelime olmalı,
- b) Kelimelerdeki hece sayısı 1 ya da 3 olmalı,
- c) Cümleler emir kipi olmalı,
- d) Heceler açık olmalı,
- e) Cümlelerin anlamları çocuğun seviyesine uygun olmalı,
- f) Cümle yapıları olumlu-olumsuz şeklinde olmalı,
- g) Yeni oluşturulan cümleler bir önceki cümleden harf olarak fazlalaşmalı,
- h) Emir, soru, haber ve ünlem cümlelerine yer verilmeli,
- i) Başlangıç kelimeleri sade olmalı,
- j) Fiş cümleleri çoğunlukla isim ve zamir daha sonra sıfat, ünlem, edat, zarf şeklinde olmalı,
- k) Cümleler de yakın çevreden örnekler olmalı,
- l) Kurallı cümlelerden devrik cümlelere doğru gidilmeli,
- m) İşlek eklere bir düzen içerisinde yer verilmeli,
- n) Cümleler bir paragraf oluşturabilecek nitelikte olmalı,
- o) Diğer derslerle kurulan cümleler bağlantılı olmalı,

2.4.3.3. Kelime Dönemi

Kelime evresine geçen öğretmen şunları yapar; önceden tekrarladığı cümle fişini tüm sınıfa okutur. Daha sonra cümle tahtaya yazılır ve kelimeleri ayrı ayrı okutulur. Öğrencilerin fiş dosyası bulunur. Buradan küçük fişler büyük fişlerle beraber sözcüklerinden kesilir. Sözcükler tek tek okutulur ve anlamları üzerinde durulur. Sözcükler tahtaya ve defterlere yan yana ve alt alta yazılır (Nas, 1999).

2.4.3.4. Hece Dönemi

Hece evresine gelmiş öğretmen bu dönemde kelimeleri öncelikle yan yana getirir. Fiş cümlesinden yan yana getirdiği bu kelimeleri öğrencilere okutur. Öğrencilerin küçük fişlerinden ve büyük fişten elde edilen kelimeleri öğretmen yavaş ve anlaşılır biçimde hecelerine ayırarak okur. Daha sonra büyük fişe kelimeler hecelerinden çizilir. Makas yardımı ile heceler kesilir. Öğrencilerin küçük fişlerde de heceleri kesmeleri istenir. Son olarak pekiştirme, hece tamamlama, heceleri türetme, boşluk doldurma gibi sınıf içi etkinlikler yapılır, kesilen hecelerle yeni sözcükler, sözcüklerle de yeni cümleler oluşturulur (Helvacı, 2000).

2.4.3.5. Harf (Ses) Dönemi

“Öğretmen bu dönemde öncelikle sesleri sezdirmelidir. Peşinden önceden öğrenilen hece ve sözcüklerin arasından seçim yapıp, vermek istediği sesi öğrencilere buldurur. Örnekleri genişleterek vermek istediği sesin içerisinde bulunduğu kelime örneklerini öğrencilere buldurur. Sesin çıkış noktalarını ağız ve dilin aldığı şekilleri gösterir” (Çelenk, 2001, s. 160-161). Harflerin ekleme çıkarma etkisini gözlemek bakımından daha önce cümlenin çözümlenmesi ve sözcüklerin öğrenilmesi evresinde yararlanılan durum, çekim ve yapım eklerinden de yararlanılmalıdır.

2.4.3.6. Serbest Okuma–Yazma Dönemi

Bu dönemde öğretmen, öncelikle kitabın nasıl tutulacağını, sayfaların nasıl çevrileceğini, göz ile kitap arasındaki uzaklığın nasıl ayarlanacağını düzenli bir şekilde göstererek anlatmalıdır. Serbest okuma döneminde zaman zaman sessiz okuma çalışmaları yaptırılmalıdır (Akyol, 2001). Serbest okuma yazma evresinde öğrencilere verilecek okuma parçaları, öğrencilerin çok iyi bildikleri ve sınıfta çözümlenen metinlerden oluşmasına özen gösterilmelidir. “Okuma parçalarında geçen sözcükler öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencilerin

yaşantılarını kapsamayan okuma materyalleri okuma-yazma çalışmalarını olumsuz etkileyebilir” (Cemaloğlu, 2000, s. 131).

Bu yöntemin eleştirel kısmında ise, okul-aile iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması, mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı şeklinde ifade edilebilir.

2.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

“Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir” (MEB, 2016).

1. İlk okuma yazmaya hazırlık
2. Sesi Hissetme ve Değerlendirme
 - Sesi Tanıma
 - Sesi Ayırt Etme
3. Okuma Yazma Hazırlığı
 - Harfi Okuma ve Yazma
4. Değerlendirme
5. Hece, Kelime ve Cümle oluşturma
6. Okur Yazarlığa Ulaşma

Milli Eğitim Bakanlığı 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda ses temelli cümle yönteminin öğretim aşamaları ilk okuma yazmaya hazırlık ile başlayıp, seslerin hissettirilmesi, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ile devam eder. Bu süreç öğrencinin bağımsız olarak okuma yazmaya başlaması ile tamamlanır.

2.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

Öğretmen sınıfa “e” sesini sorular sorarak buldurmaya çalışır. Bu sırada sınıf disiplininin bozulmamasını sağlar. Sesin bolca vurgulandığı ve metinle ilişkili bir şarkıyı öğrencilerle söyler:

BİR VATAN BIRAKIN.

Bir vatan bırakın biz çocuklara,
İslanmış olmasın gözyaşlarıyla.

Oynaya oynaya gelin çocuklar,
El ele el ele verin çocuklar.

Bir bahçe bırakın biz çocuklara,
Göklerde yer açın uçurtmalara.

Oynaya oynaya gelin çocuklar,
El ele el ele verin çocuklar....

Metnin görselleri öğrencilere incelenir. Son olarak dikkat çekilerek metne geçilir.

2.4.4.2. Sesi Hissetme ve Değerlendirme

- Öğretmen öğrencilere “e” sesini fark ettirmek için değişik etkinlikler yapar. Örneğin; kalemliklerini bebekmiş gibi tutturur sınıfla birlikte "eee, eee, ee" şeklinde vurgu yaparak ninni söyler.
- Sınıf içerisinde öğrencilerden kimlerin isminde “e” sesi olduğunu buldurmaya çalışır. Tanıdıklarının isminde “e” sesini buldurmaya çalışır. Sınıf eşyalarının hangisinde “e” sesinin bulunduğunu sorar.
- İçerisinde “e” sesi bulunan kelimelere örnekler verir.

2.4.4.2.1. Sesi Tanıma

- Öğretmen öğrencilere sesi hissettirmek amacıyla etkinliğe yönlendirir. Elma, cetvel, kalem gibi içerisinde “e” sesi bulunan görselleri işaretlemesini ister.

2.4.4.2.2. Sesi Ayırt Etme

- Öğretmen öğrencilere sesi ayırt ettirebilmek için “e” sesinin geçtiği kelimeleri verir. Bu kelimelerde sesin başta, ortada ve sonda bulunduğunu ayırt ettirir.
- “e” sesinin geçtiği üç nesne ismini buldurur. Resmini çizdirir, boyatır.

2.4.4.3. Okuma Yazma Hazırlığı

- Öğretmen öğrencilerden “e” sesinin geçtiği nesnelere söylemelerini ister. Bu nesnelere çizdirir ve boyatır.
- Öğretmen öğrencilere “e” sesini noktalar halinde çizilmiş ve görseli yerleştirilmiş olan “e” harfinin üzerinden giderek çizmelerini ister. Öğrencilerin çizme çalışması sırasında kalem tutuşlarını kontrol eder. Çizgi çalışması bittikten sonra resmi kuru kalemle boyatır.

2.4.4.3.1. Harfi Okuma ve Yazma

- Öğretmen “e” sesini fark ettirir. Sesi tanıttak bir görsel verir.
- Harflerin büyük yazılışları ile ilgili bilgi verir. Dikkat çekerek okuma yazma çalışmasına giriş yapar.
- Tahtaya öğrencilerin defterlerine uygun olacak şekilde kılavuz çizgileri çizer.
- Kendisine örnek bir şekli kılavuz olarak alır. Örneğin; bir ev modeli çizer. Kılavuz çizginin üst kısmına evin çatısını, ortadaki aralığa giriş katını, alttaki aralığa ise bahçesini aynı hizada çizer. Böylece uygun boyutta, taşırmadan harfleri yazabilmelerini sağlar. Sesi küçük ve büyük olacak şekilde tahtada

bitişik eğik yazı kuralına göre yapılışını öğrencilere gösterir. Öğrencilerine harfi nasıl yazacaklarına dikkat etmelerini ve çizdiği “e” modeline göre kılavuz çizgilerin dışarısına taşırmamaları gerektiğini örneklerle açıklar.

- “e” harfini birkaç kez tahtaya yazar. Aynı anda öğrencilerinden harfi seslendirmelerini ister. Yine harfi seslendirerek havada ve sıra üzerinde parmaklarıyla yazmalarını ister.
- Öğrencilere verdiği etkinlik örneğinde önce kalemlerinin tersiyle harfin üzerinden gitmelerini, sonra da kalemleriyle harfleri yazmalarını ister. Harfin başlangıç ve bitiş yerlerine siyah noktalar koyar. Harfi yazarken bu noktaların onlara yardımcı olacağını söyler. Yine kılavuz çizimi olan ev modelini “e” harfinin evin giriş katına denk geldiğini, “E” harfinin ise çatı katından başlayıp bahçeye gelmeden son bulduğunu anlatır.
- Öğrencileri harfin yazılması için tekrar güdüler.
- “e” harfinin büyük harf ve küçük harf şeklinde yazıldığı çalışma yapraklarını öğrencilere verir. Her satırda yapmaları gereken çalışmaları teker teker anlatır ve kontrol eder. Tüm bu çalışmaları harfin büyük ve küçük yazılımı üzerinde tekrar anlatır. Çalışmaların son iki satırında “e” sesini kendilerinin yazmalarını ister. Okuma yazma öğreniyorum kitabının da yardımı ile aynı satırda yer alan “E”, “e” harflerini birleştirerek yazdırır. Diğer satırlarda yer alan ve silik olarak yazılmış harflerin, başlangıç noktalarında yer alan siyah noktalara dikkat ederek üzerlerinden geçmelerini ister.

2.4.4.4. Değerlendirme

- Küçük ve büyük e harfini tanıtmak amacıyla hazırladığı etkinliğe öğrencilerin dikkatini çeker ve onları meraklandırır.
- Etkinlikte “e” harfinin yazılmış olduğu kısmı yeşile, “E” harfinin yazılmış olduğu kısmı turuncu renge boyamalarını söyler. E harfinin geçtiği kelimeleri buldurur. Bu kelimelerde kaç tane “e” harfi olduğunu saydırır.

MEB (2005) programında yer alan harf grupları ile MEB (2016) da yeniden düzenlenen programda yer alan harf gruplarının öğrencilere kazandırılış tablosuna bakacak olursak;

Tablo 2.1. Harf Grupları

Gruplar	Meb 2005'a Göre Harf Grupları		Meb 2016'ya Göre Harf Grupları	
1.Grup	e, l, a, t	E, L, A, T	e, l, a, n	E, L, A, N
2. Grup	i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M	i, t, o, b, u,	İ, T, O, B, U,
3. Grup	u, k, l, y, s, d	U, K, İ, Y, S, D	k, l, n, ö, s, ü	K, İ, N, Ö, S, Ü
4. Grup	ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç	m, d, ş, y, c, z	M, D, Ş, Y, C, Z
5. Grup	g, c, p, h	G, C, P, H	ç, g, p, h	Ç, G, P, H
6. Grup	ğ, v, f, ü	Ğ, V, F, Ü	f, v, ğ, j	F, V, Ğ, J

Her iki programda harf gruplarının veriliş sırasına baktığımızda, 2016 gruplarının öğrencilerin hece oluşturma çalışmalarında daha verimli olacağını söyleyebiliriz. Örneğin “ü” harfi 2005 programında en son öğretilmektedir. Bu durum öğrencilere diğer sesli harfler verilmiş durumda iken “ü” sesinin olmaması hece oluşturmaya zorlaştırır. 2016 Programında ise “ü” harfi 3. Grupta verilmiştir.

Harf öğretimi yıllık planına göre de;

Tablo 2.2. STYC Yıllık Plana Göre Harflerin Öğretimi

1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta
Hazırlık	e	l	a	n	i	o	u	ı	Ö
					t	b	k	n	S
11. Hafta	12. Hafta	13. Hafta	14. Hafta	15. Hafta	16. Hafta	17. Hafta	18. Hafta		
Ü	d	y	z	g	h	v	Serbest Okuma Metinleri		
M	ş	c	ç	p	f	ğ, j			

Şeklinde harflerin öğretilmesi beklenir.

2.4.4.5. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

A) Kapalı Hece

- Öğretmen tahtaya harfi yazar. Öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya diğer harfi farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- İki harfi birleştirince nasıl okunacağı sınıfa buldurulur. Kendisi okur ve öğrencilere okutturur.
- Diğer öğrenilen harfler ile yeni öğreteceği harfi birleştirip yazar.
- Daha sonra yeni oluşan heceyi tüm sınıf birlikte okur.

B) Açık Hece

- Öğretmen tahtaya “t” harfini yazar. Öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya “a” harfini farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Daha sonra doğru okumayı önce kendisi yapar.
- Birkaç tekrardan ardından öğrencilerden heceyi kendisinden sonra tekrar etmelerini ister.
- Daha sonra “ta” hecesini tüm sınıf birlikte okur.
- Tahtaya “t” harfini yazar. Öğrencilerinizden harfi okumalarını ister.
- Tahtaya “i” harfini farklı bir kalemle yazar ve öğrencilerinden harfi okumalarını ister.
- Bu iki harf birleştirilirse nasıl okunacağı konusunda öğrencilerin fikirlerini alır. Daha sonra doğru okumayı önce kendisi yapar.
- Daha sonra “ti” hecesini tüm sınıf birlikte okur.
- Öğrencilere yeni öğrendikleri heceleri yazdırır ve kontrol eder.

“Alfabemizde 21 sessiz ve 8 sesli olmak üzere 29 harf vardır. Her bir sessiz harf önüne ve arkasına sesli harf alarak 16 farklı heceye ulaşılır. Tüm sesler için ise toplam 336 farklı heceye ulaşılır” (Ferah, 2007, s. 193).

C) Kelime ve Cümle Oluşturma

- Öğretilen her yeni ses/harf öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli, yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her ses/harf grubunun sununda çalışmalar gözden geçirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için önceki seslerin öğrenilmesine dikkat edilmelidir.
- Sesler/harfler öğretildikçe üretilen heceler çoğalacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci kolaylaşacaktır. Üretilen özel adlar büyük harf yazımının öğretiminde kullanılmalıdır.
- Elde edilen kelime ve cümleleri öğrencilerin anlamaları sağlanmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle üretmeye cesaretlendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır. (MEB, 2009, s. 242)

D) Metin Oluşturma

Öğretmen, metinlerde yer alan resimler hakkında öğrencileri konuşturur. Metin ya da şiiri öğrencilere okutur. Örnek okuma yapar. Öğrencileri cinsiyete göre veya istediği biçimde gruplar ve paylaşarak okuma yaptırabilir. Yazı çalışmalarını başlatır ve kontrol eder. Metinler oluşturulurken başlık olmalıdır. Metnin cümleleri anlam bütünlüğüne göre bir araya gelmelidir (Akyol, 2006; Şahin, 2014).

2.4.4.6. Okur Yazarlığa Ulaşma

“Okuma yazma sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamaya bağımsız okuma yazma aşaması adı verilmektedir” (MEB, 2016, s. 12). Bu aşamayla birlikte öğrenci şu gelişimleri gösterebilir (Wyse ve Jones, 2005).

- Yazı ve resimleri ayırt eder
- Günlük yaşamda yer alan sözcükleri okuyabilir.
- Metinlerin bir anlamı olduğunu fark edebilir.

- Metnin hafızaya yardımcı olduğunu anlar.
- Metnin anlamının değişmediğini kavrar.
- Okuduğu hikayeleri anlatırken kelimeleri özenli seçer.
- Kendi dilinin dışında konuşulan diller olduğunu anlar.
- Severek okuduğu metinleri anlatır.

Milli Eğitim Bakanlığının okuma oranını arttırabilmek amacıyla başlattığı okuma saatleri MEB'e bağlı birçok kurum tarafından uygulanmaktadır. Öğrencilere 60 dakika okuma etkinliği ve yaklaşık 30 dakika yazma etkinliği yaptırılması önerilir (Duffy, 2009).

Öğretmen bu aşamaya gelindiğinde defter düzenlerinde de değişiklikler yapar. Öğrencilerini düz çizgili deftere yazabilmeye özendirir. “Yazma ve okuma becerilerinin gelişimi her öğrencide farklı gelişebilir. Bazı öğrenciler yazmada bazıları ise okumada güçlük çeker. Genel olarak yazma becerisi daha zordur denebilir. Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir” (Demirel, 1999, s. 59; Akyol, 2006, s. 131). “Okuma becerisi iyi olan öğrenciler genelde iyi yazarlar” (Williams, 2003, s. 165). Okuma becerisinin ilerlemesi öğrencilere bolca kelime öğretmekten geçer. “Öğretilen kelime sayısı 1000-2500 arasında olabilir” (Güneş, 2007, s. 211).

Bu dönemde öğretmen oldukça dikkatli olmalıdır. Dikte çalışmalarında öğrencilere baskı uygulamamalı, onları yazma eyleminden soğutmamalıdır. Bu durum öğrencinin tüm eğitim hayatını etkiler. Aşırı yazı çalışması yaptırmak öğrencileri usandırır. Parmakla takip ettirerek okutabilir. Ancak ilerleyen dönemde bu alışkanlıktan öğrencileri vazgeçirmelidir. Bol bol örnek okuma yapmalı ve yaptırmalıdır. Yanlış eylemleri zamanında ve yerinde düzeltmelidir. Bu dönemi kazanım açısından tam olarak tamamlayan öğrenciler özgüvene kavuşur.

2.5. İlgili Araştırmalar

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan kitaplar ve yöntemler Akyol, Temur, Kaya, Şahin, Başer ve birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Konunun farklı boyutlarına dikkat çekilmiş, öğrencilerin eğitim hayatlarına etkisi araştırılmıştır.

İlkokula hazırlık olan anasınıfı eğitimi için (Başer, 1996) okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okuma-yazmaya hazır oluş düzeylerini yükselttiği ve dolayısıyla okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmalarını sağladığı görülür sonucu elde edilmiştir.

Farklı yöntemlerle okuma yazma öğrenen öğrencileri incelemiş ve ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Akyol ve Temur, 2008; Kaya, 2008; Şahin, 2005 ve Kayıran, 2012).

Eğitim sürecinin hazırlık döneminin okuma-yazmaya etkisi “İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarının, öğrencilerin okuma ve yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür” (Bay, 2010, s. 273).

(Gönülal, 2013) İlkokul 1. sınıf okuma yazma ile ilgili kitabın kelime yeterlilikleri ve öğrenci seviyesine uygunluğunu araştırmış araştırmasında kitaplarda anlamı olmayan kelimelere rastlamıştır. Bu kelimeler öğrencilerin okuma yazma alışkanlığı kazanmalarını zorlaştıracak bir durumdur.

Çocuk kitabında üslup dikkat edilecek diğer bir husustur. Bilgegil'e (2007) göre, çocuk kitabında kullanılan üsluba çok dikkat etmek gerekir: Çocuklar basit yalın ve duru bir anlatımdan hoşlanırlar.

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerde araştırmacılar tarafından birçok kez karşılaştırılmıştır. Bu yöntemler arasında en çok karşılaştırılan çözümlenme ve STCY yöntemleridir. Her iki yöntemin de olumlu-olumsuz yönlerinin olduğu; ancak, ses temelli cümle yöntemin olumlu yönlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca incelenen OYÖ kitabı da ses temelli cümle yöntemi ile hazırlanmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasında uygulanan etik sürece ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel modelde bir çalışmadır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını, duygularını, tecrübelerini ve algılarını ortaya koymada oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Storey (2007) nitel araştırmanın, insanların olaylara dönük öznel bakış açılarını keşfetmeyi hedeflediğini ve bu nedenle nicel araştırmadan daha üstün olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla nitel araştırma olayları doğal ortamında ve gerçekçi bir biçimde incelemek, derinlemesine araştırma yapmak ve sonuçları bütüncül bir şekilde ortaya koymak için yapılan araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır. Nitel araştırmada örneklem belirli bir amaç için seçilir. Nitel araştırmacı bizzat araştırmaya dahil olan ve gerektiğinde tecrübelerini de analizlere yansıtan kişidir. Nitel araştırmacı bilgi kaynaklarına yakın ve görüşme yaparken onlara iç içedir. Araştırmaya dahil edilen kişiler önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilir. Onların vereceği cevapları önceden hazırlanan sorularla sınırlamak yerine açık ve esnek bir yol izlenir (Yıldırım, 1999).

3.2.Araştırma Grubu

Araştırma, kolay ulaşılabilir olması ve uygulama yapmada kolaylık sağlaması yönlerinden değerlendirilerek belirlenmiş Antalya ili Serik ilçesinde bulunan iki şubeli 4 okul ve tek şubeli 8 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, bu okullarda

görev yapan sınıf öğretmenleri içerisinde 1. sınıf okutan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılara görüşme öncesi kodlama yapılacağı isim belirtilmeyeceği söylenmiştir. Öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, vb. şeklinde şekilde kısaltma yapılarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ve araştırmaya dair katıldıkları alanlar tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Veriler*

Öğretmenler	Cinsiyet	Çalışma Yılı	Mezun Oluğu Okul	Eski Programa Göre 1. Sınıf Okutma Sayısı	Yeni Programa Göre 1. Sınıf Okutma Sayısı
Ö1	Kadın	13	Eğitim Fak.	3	1
Ö2	Erkek	26	Yüksek Okul	6	2
Ö3	Erkek	17	Eğitim Fak.	4	1
Ö4	Kadın	10	Eğitim Fak.	3	3
Ö5	Kadın	6	Eğitim Fak.	4	4
Ö6	Erkek	37	Eğitim Enstitüsü	21	6
Ö7	Erkek	14	Eğitim Fak.	3	1
Ö8	Kadın	12	Eğitim Fak.	5	5
Ö9	Erkek	22	Eğitim Fak.	12	0
Ö10	Kadın	8	Eğitim Fak.	2	1
Ö11	Kadın	8	Eğitim Fak.	2	2
Ö12	Kadın	11	Eğitim Fak.	7	7
Ö13	Erkek	8	Eğitim Fak.	3	3
Ö14	Erkek	14	Eğitim Fak.	3	2
Ö15	Erkek	15	Eğitim Fak.	3	2
Ö16	Erkek	30	Eğitim Enstitüsü	8	4

Araştırmaya katılan 16 öğretmenden 9'u erkek 7'si kadındır. Öğretmenlerden çalışma yılı olarak en yüksek 37 yıl, en düşük ise 6 yıldır. Öğretmenlerden 2 tanesi Eğitim Enstitüsü, biri Eğitim Yüksek Okulu 13'ü ise Eğitim fakültesi mezunudur.

Öğretmenlerin tamamı en az bir kere 1. sınıf okutmuştur. 15 öğretmen ise yeni programa göre en az bir kere 1. sınıf okutmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliğinin incelenmesi konusunda görüş, öneri ve beklentilerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. (Bkz: Ek-1). Cevaplar ses kayıtlarından birebir alınarak hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Daha sonra verilen cevaplar analiz edilerek tabloleştirilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmadaki ikinci veri toplama kaynağı ise dokümanlardır. Araştırmada, ders kitabında yer alan ve görüşme soruları ile paralel seçilen çizgi çalışmaları, görsellerin içeriğe uygunluğu, metinlerin içerik yönünden uygunluğu, hece birleştirme çalışmaları, sestene heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye geçiş çalışmaları ile ilgili bazı görsellere yer verilmiştir. Bu dokümanlar aşağıda yer alan İç Yapı (biçimsel) ve Dış Yapı (içeriksel) kriterlere göre incelenmiştir.

Dış Yapı (Biçimsel) İnceleme

- Kitapta yer alan harfler 12 puntodan büyük mü?
- Kitaplar uygun boyutlarda ve kolay taşınabilir mi?
- Resimler ilgi çekici ve sayfa düzeni rahat mı?
- Resimler konuya uygun mu?
- Resimler gerçekçi mi?
- Resimler çerçeve içinde ve metinle uygun mu?
- Resimler sayfanın en uygun yerinde mi?
- Sayfa kenarlarında uygun boşluklar var mı?
- Satır sayısı yeterli mi?

İç Yapı (İçeriksel) İnceleme

- Paragraflar 3-5 cümleden fazla mı?
- Sözcükler çocuğun sözcük dağarcığını geliştirir nitelikte mi?
- Yazım ve noktalama hatası var mı?
- Konular ve sözcükler çocuğun yaşantısından seçilmiş mi?

- Devrik cümle var mı?
- Konular ve sözcükler çocuğun yaş özelliklerine uygun mu?

Bu doğrultuda, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinde birden fazla tekniğin kullanılması geçerlilik ve güvenilirliğin artırılmasında önemlidir. Buna veri toplama araçlarında “çeşitleme” (triangulation) denir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan teknikler genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizidir (Altındağ, 2005). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için birden fazla veri toplama tekniği (yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve doküman analizi) kullanılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlilik en basit ifadeyle araştırmacının araştırdığı olguyu, durumu olduğu biçimiyle ve mümkün olduğunca yansız aktarmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veri toplama araçlarının iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için, görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sorularından elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

Veri toplama araçlarının dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.

Ayrıca Lawshe tarafından (1975) yılında geliştirilen kapsam geçerlilik oranı kullanılmıştır. Lawshwe tekniği olarak da bilinen bu yaklaşım kullanılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşmede kullanılacak sorular konusunda uzman öğretmenlerle yapılan bir panelde tartışılmıştır. Uzmanlardan her bir madde için Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliğini ölçmede yeterli olup olamayacağı konusunda görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan her soru için “yeterli, yararlı ancak yeterli değil, yeterli değil” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliliği oranı toplanan uzman tepkileri

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

formülü ile hesaplanmıştır.

CVR: Kapsam geçerliliği oranı,

ne: Maddenin yeterli olduğu görüşünde olan uzman sayısı

N: Panele katılan toplam uzman sayısı

CVR (-1) ile (+1) arasında değer alır ve sonuç (+1)e yaklaştıkça maddenin yeterliliği görüşü hâkim olur. Bu görüş doğrultusunda maddeler içerisinde “1” değer alan 10 soru ve “0,33” değer alan 2 soru görüşmede kullanılmış, negatif değer alan 3 soru görüşmede kullanılacak sorular arasından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçme değerlendirme konusunda uzman görüşleri alınarak sorular tekrar şekillendirilip son halini almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Katılımcıların ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabının amaca ne oranda hizmet ettiği, içerik ve işleniş bakımından uygunluğuna dair görüşlerini elde etmek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara sorulmuş cevaplar ses kayıt cihazları kullanılarak kayıt altına alınmış ve yazıya aktarılmıştır. Veriler toplama sürecine başlamadan önce Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulana izni alınmıştır. Gönüllülük esasına göre seçilen öğretmenlerden görüşme öncesinde Ek-2 de sunulan “Bilgilendirilmiş Onam Formu” ile izin alınmıştır.

Öğretmenlere uygulanan görüşme formunda 19 soru yer almaktadır. İlk 6 soru sosyo demografik sorulardır. Sonraki 12 soru araştırmanın ana bölümünü açıklamak üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır. Son soru ise öğretmenlerin hayal dünyalarını açığa çıkarmak için hazırlanmış metaforik bir sorudur. Sorular katılımcılar tarafından yanıtlanırken anlama konusunda sorun yaşadıklarında araştırmacının açıklamaları cevapları netleştirmiş böylece araştırma hedefinden uzaklaşmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında Antalya İli'nde kullanılmak üzere kabul edilen ve dağıtılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabından alınmış örnek resimler çalışmanın anlaşılabilirliği ve konunun netleştirilebilmesi için bu çalışmada doküman olarak kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma aracı olarak, görüşme kayıtlarının alınması ve elde edilen dokümanların incelenmesi kullanılmıştır.

Miles ve Huberman'a (1984) göre, nitel araştırma yöntemlerinde üç aşama bulunmaktadır. Bunlardan ilki "verilerin azaltılması" (data reduction) aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı gözlem, görüşme soruları ve doküman analizinden elde edilen verileri bir süzgeçten geçirir ve hangi verileri kullanacağına hangilerini araştırmanın dışında bırakacağına karar verir.

İkinci aşama "verilerin görsel hale getirilmesi" aşamasıdır. Bu aşamada süzgeçten geçirilen, özetlenen veriler belirli bir sonuç çıkarmak için örgütlenip tablolaştırılır. Böylece bir anlam taşımayan veriler daha anlaşılır ve görsel hale getirilir. Bunun nedeni ise insan zihninin görsel verileri daha fazla işleyeceği varsayımdır. Miles ve Huberman (1984) verilerin görsel hale getirilmesi aşamasında tablolar ve grafikler kullanılmasını önermiştir. Veriler tablolaştırıldığında birbirinden bağımsız bilgiler bir araya getirilerek daha kolay anlaşılır biçime getirilmiş olacaktır.

Son aşamayı ise tablolaştırılan verilerden sonuçlar çıkarma, yorumlama, karar verme aşaması olan "sonuca ulaşma ve teyit etme" bölümü oluşturur. Araştırmacı bu bölümde araştırmasında elde ettiği verilerin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışmaktadır.

Sonuç olarak araştırmacı kendi zihninde uyanan sorulara cevap bulabilmek için doğru bilgiye ulaşmaya çalışmıştır. Araştırmasının başlangıcında ulaştığı dağınık bilgileri, araştırmanın hedefi doğrultusunda ayıklar. Daha sonra ayıklanan verileri

tablolar ve dokümanlar aracılığıyla düzenleyip görselleştirmiştir. Son olarak bu bilgileri ilgili araştırmalardan faydalanarak, analizler yapıp sonuç bölümüne ulaşmıştır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenler İle Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ilk okuma yazma hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Okuma Yazma Deyince Neleri Algıladıkları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

İlk Okuma Yazmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Sesler-heceler-harfler					√		√	√		√	√					√	6	37.50
2) Eğitim-öğretim						√						√		√		√	4	25
3) Hayatı doğru anlayabilme		√	√										√				3	18.75
4) Sesleri yazıya dökebilme		√							√								2	12.50
5) Bitişik eğik yazı				√													1	6.25

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma denilince ne düşündükleri hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %37,50 ile “Sesler-Heceler-Harfler” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir;

Ö5: Sesler, harfler, heceler. Bunlar geliyor.

Ö7: Ses, hece, çizgi çalışmaları, parmak kaslarını geliştirmek için yapılan çalışmalar. Bunlar geliyor aklıma.

Ö8: Harfler gelir. Küçük kitaplar gelir. Birikim gelir. Bunlar gelir.

Ö10: Genelde a,b,c ilk okumaya geçilmesidir ve okuma yazma sisteminin öğretilmesidir.

Ö11: Harflerin öğretilmesi.

Ö15: İlk okuma yazma deyince aklımıza gelenler. Yani çocukların harflerle tanışması yani okuma yazma öğrenmek.

2. sırada %25 ile “Eğitim-Öğretim” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: Valla çocuğun işte eğitim öğretime başlaması. Önce öğretim sonra eğitim.

Ö12: İlk okuma yazma deyince aklıma okuma ve yazmaya susamış öğrenciler geliyor.

Ö14: 1. sınıftaki çocukların okuma yazma öğrenmesi.

Ö16: Çocuğun okumayı kavrayıp okuduğunu anlayabilecek seviyeye ulaşması.

3. sırada %18,75 ile “Hayatı Doğru Anlayabilme” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö2: Hayata atılan en önemli adımlardan birisi. Evet, hayatı doğru algılayabilmek için yapılan ilk hamle diyebilirim.

Ö3: Temelden başlayış olarak görüyorum ve ilk okumaya geçişin çok hassas bir dönem olduğunu düşünüyorum.

Ö13: Okuma yazma çocukların ufkunu geliştirecek, tüm hayatta karşılarna çıkacak, onları yetiştirecek, geliştirecek bir süreç.

4. sırada %12,50 ile “*Sesleri Yazıya Dökebilme*” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: Okuma yazma deyince aklıma sesleri yazıya dökebilme, okuduğunu yorumlayıp anlayabilme.

Ö9: Harfleri öğrenip okumayı yazmayı.

5. sırada %6,25 ile “*Bitişik Eğik Yazı*” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö4: İlk okuma yazma deyince aklıma gelen bitişik eğik yazı, el ele.

4.1.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitaplarda Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Yetersiz, çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması	√	√		√						√			√		√		6	37,50
2) Yeterli bulunması			√			√			√							√	4	25
3) Ayrılan bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmaması					√		√									√	3	18,75
4) Düzensiz olması													√				1	6,25
5) Ders sürelerinin az olması								√									1	6,25
6) Öğrencilerin parmak kası gelişimini olumsuz etkilemesi											√						1	6,25

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan kitapta yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşleriyle ilgili cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %31,25 ile çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Kesinlikle yetersiz.

Çünkü çocukların eli alışmadan geçiyor her çizgiyi. O yüzden fotokopiyle desteklemek zorunda kalıyoruz.

Ö2: Çizgi çalışmaları yetersiz. Daha fazla yer ayrılması gerekiyor.

Ö4: Bence yeterli değil. Dolayısıyla ben ekstradan veriyorum.

Ö10: Yeterli bulmuyorum çünkü çok az. Onun devamında hemen heceleri birleştirmeye ve art arda harfler geliyor. Çocuklara yeterli değil. Özellikle köy çocuklarına yeterli değil.

Ö13: Hayır. Bol bol alıştırma olması gerekiyor. Çünkü çocuk 1 sayfa veya 2 sayfa harf çalışması yaparak harfleri öğrenemiyor. Daha fazla alıştırma yapması gerekiyor.

Ö15: Kesinlikle yetersiz. Yeterli olsa başka kaynaklar kullanmazdık bizde. Hani yetersiz dediğim etkinlikleri yetersiz, etkinlik olarak az yani. Sayfası. 1 sayfa bir şey oluyor oda yetersiz yani. Verilmek istenen şeyler doğru ama verilen süreler yetersiz.

2. sırada %25 ile çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin yeterli bulunması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: Buluyorum.

Ö6: Yeterli Buluyorum.

Ö9: Yeterli ama yine de biraz daha arttırılırsa iyi olur.

Ö16: Çizgi çalışmaları yeterli.

3. Sırada %18,75 ile ayrılan bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: Hayır, yeterli bulmuyorum. Çünkü anaokulu görmemiş ya da okul öncesi eğitimi almamış çocuklarda geliyor okula ve onları eğitmek sadece birkaç satırla olmuyor. Yani bir harfi birkaç satırla düzgün bir hale getiremiyorsunuz onlarla. O yüzden yeterli görmüyorum ben.

Ö7: Yeterli bulmuyorum. Çünkü ayrılan kısımların çocukların kafalarında harflerin oluşabilmesi için yeterli uzunluğa sahip değil. Yani iki satır gibi bir aralıkla bitirilmiş. Bu daha fazla çoğaltılabilir veyahut da bu hani çizgi çalışmaları

yapılırken hem o az bide hani çizgi çalışmalarının yapılma sayısı da az hani çocukların parmak kaslarını tam geliştirebilecek çoğunluğa sahip değil çizgi çalışmaları. Böyle olunca da bu becerilerini daha geç kazanmalarına neden oluyor.

Ö14: Hayır. Çünkü çok az. Çocuğun parmak kasları tam gelişmediği için bol bol çizgi çalışmaları yapılması gerekiyor. Ondan dolayı.

4. Sırada %6,25 ile düzensiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö12: Çizgi çalışmaları çok yetersiz bir de çok düzensiz. O yüzden ekstra kaynak kullanıyorum internette çıkarıyorum. Çizgi çalışmaları çok yetersiz.

5. Sırada %6,25 ile ders sürelerinin az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: Kesinlikle bulmuyorum. Çünkü çizgi çalışmaları için Milli Eğitim Bakanlığı'nın bize ayırdığı süre iki üç hafta. Fakat kitaplarda sadece üç sayfa var. Üç sayfayı üç haftalık bir programa sığdırmamızı bekliyorlar. Çok az, çok yetersiz. Bir ek kaynaktan yok aynı zamanda.

6. Sırada %6,25 ile öğrencilerin parmak kası gelişimini olumsuz etkilemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö11: Yeterli bulmuyorum. Çocukların kaslarının fiziki yapısına uygun olmadığını ve onları daha çok yorduğunu düşünüyorum.

4.1.3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ Kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitaplarda Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	√	√		√													3	18,75
2) Kullanılan görsellerin verilen sesler ile uyuşmaması							√	√				√					3	18,75
3) Görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi							√				√	√					3	18,75
4) Görsellerin sayı olarak yetersiz olması														√		√	2	12,50
5) Görsellerin öğrencilerin hayatına dair resimlerden seçilmemesi							√										1	6,25
6) Görsellerin kültürel farklılıklara uygun seçilmemesi											√						1	6,25

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşleriyle ilgili cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Genellikle uygun. Fakat bazı okuma parçalarında resimler öğrencilerin seviyesinin üzerinde duruyor. Buda çocukların konuyla resmi bütünleştirmesini engelliyor.

Ö2: İçeriğe uygun buluyorum. Ama daha geliştirilmeli diye düşünüyorum. Yani daha çok öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmeli.

Ö4: Hayır bulmuyorum. Çünkü konuyu okuyorsunuz daha sonra sınıfa bazı teknikleri uygulayarak okuma yapıyorsunuz. Metin bittiği zaman öğrencilere çocuklar okuduğumuz metin ile ilgili resimlerde hangi durumları görüyorsunuz diye sorunca öğrenciler resimden bahsediyor, metinle alakalı şeylerden bahsetmiyor.

2. Sırada %18,75 ile kullanılan görsellerin verilen sesler ile uyuşmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: Bulmuyorum. Çünkü resimlerin beş altı yaş çocuklarına uygun, daha neşeli daha canlı ve çocuğun hayatından resimler olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin; kitapta yer alan resimler öğrencilere bir kelimenin ismini buldurmayı amaçlıyor fakat resim öğretmenin bile anlamasına imkânsız kılacak bir resim olduğu için çocuklar cevabı bulamıyor. Mesela "ot" kelimesini buldurmak için saman balyası resmi konuluyor.

Ö7: Aslında burada hani kitaplarda yer alan görseller içeriğe bazen uygun, buralarda sorun yok. Ama bazen uygun olmuyor. Bu konuda önerilerim içerikle ilgili görseller canlı olmalı, çocuğun dikkatini çekebilmeli. Hani böyle küçük küçük parçalar halinde değil. Veyahut da hiç alakasız gibi durmamalı içerikle. Yani bunu daha düzenli hale getirilebilir bu.

Ö12: Şimdi bazı görseller var. O görselin ne olduğunu ben bile çözemiyorum yani. Çok belirsiz şekilde yapılmış. İçerikle bazıları alakalı bazıları o sesle alakası bile yok. Yani oradan kulağını ters taraftan göstermek gibi oluyor.

3. Sırada %18,75 ile görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Aslında burada hani kitaplarda yer alan görseller içeriğe bazen uygun, buralarda sorun yok. Ama bazen uygun olmuyor. Bu konuda önerilerim içerikle ilgili görseller canlı olmalı, çocuğun dikkatini çekebilmeli. Hani böyle küçük küçük parçalar halinde değil. Veyahut da hiç alakasız gibi durmamalı içerikle. Yani bunu daha düzenli hale getirilebilir bu.

Ö11: Bulmuyorum. Çünkü renkleri soluk, çizimler kötü buda öğrencilere cazip gelmiyor. Yani kitabın albenisi yok.

Ö12: Şimdi bazı görseller var. O görselin ne olduğunu ben bile çözemiyorum yani. Çok belirsiz şekilde yapılmış. İçerikle bazıları alakalı bazıları o sesle alakası bile yok. Yani oradan kulağını ters taraftan göstermek gibi oluyor.

4. Sırada %12,50 ile görsellerin sayı olarak yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö14: Uygun buluyorum da az yalnız. Resimler az. Daha çok resim konulabilir. Sesi tanıtırken farklı farklı örnekler olsa bu daha kalıcı olur diye düşünüyorum.

Ö16: Görseller biraz daha zenginleştirilse daha iyi olur. Her heceye her kelimeye bir resim konulup daha zengin hale getirilebilir. Bununla çocuklar daha istekli olur. Bu şekilde devam edip kaynak kitap konusunda da hassasiyet olduğu için mevcut ders kitabımızdan bu konuda çokta faydalanamıyoruz.

5. Sırada %6,25 ile görsellerin öğrencilerin hayatına dair resimlerden seçilmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: Bulmuyorum. Çünkü resimlerin beş altı yaş çocuklarına uygun, daha neşeli daha canlı ve çocuğun hayatından resimler olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin; kitapta yer alan resimler öğrencilere bir kelimenin ismini buldurmayı amaçlıyor fakat resim öğretmenin bile anlamasına imkânsız kılacak bir resim olduğu için çocuklar cevabı bulamıyor. Mesela "ot" kelimesini buldurmak için saman balyası resmi konuluyor.

6. Sırada %6,25 ile görsellerin kültürel farklılıklara uygun seçilmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Bulmuyorum. Çünkü kitaptaki resimlerin kültürel farklılığı yansıtmıyor. ÖSS sorusu gibi köydeki çocukla kentteki çocuğa aynı resmi gösteriyoruz. Bazı resimler bazı öğrenciler için tamamen anlamsız oluyor. Hiç trafik lambası görmemiş öğrenci ya da soba görmemiş öğrenciye bunları buldurmaya çalışıyorsunuz.

4.1.4. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yeterliliği hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitaplarda Yer Alan Harf Çalışmalarının Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%	
1)Harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin az olması.	√	√		√	√	√	√	√		√							9	56,25	
2)Kitabın sayfa sayısının fazla olması gerektiği.				√	√		√										3	18,75	
3)Yazı çalışmalarının yetersiz olmasının daha fazla defter kullanmaya neden olması.										√		√					2	12,50	
4)Harf çalışmalarının az olmasının ek kaynak kullanmaya neden olması.																√	√	2	12,50
5)Harf çalışmalarının ilk gruptaki seslerde fazla sonraki gruplarda az olması gerektiği.	√																1	6,25	
6)Hece çalışmaları için ayrılan bölümlerin yetersiz olması.										√							1	6,25	

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yeterliliği hakkındaki cevapları yorumlanırsa; 1. sırada %56,25 ile görsellerin harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Yetersiz. İki ya da üç satırlar geçiştirilmiş kitaplarda. Yetmiyor. Daha fazla olması gerekiyor.

Ö3: Harf çalışmaları için ayrılmış bölümü yeterli buluyorum fakat okuma yönünden yetersiz buluyorum.

Ö5: Hayır bulmuyorum.

Bu konuda işte bununla alakalı harf çalışmalarıyla ilgili bölümler arttırılabilir. Bunun başka ya da onunla alakalı ek bir kitapçık tarzında her harfe özel kitapçıklar tarzında ek kitapçıklar çıkartılabilir. Ya da kitabın sonuna eklenebilir.

Ö6: Onu pek yeterli bulmuyorum. Daha çok harf çalışması olması gerekir.

Ö7: Yani bunu da yeterli bulmuyorum. Aynen hani çizgi çalışmalarında olduğu gibi. Harf çalışmalarında da satır sayıları çok az. Bu konuda hani neler yapılabilir. Kitap sonu ek yapılabilir, farklı bir kitapçık oluşturulabilir. Çocukları daha eğlenceli yazabilmeleri için. Satırın biraz fazlalaştırılması gerekir. Aslında buradaki sıkıntı yani iki üç satırla geçmiş olması. Hani bu sayı beş altı gibi olsa biraz daha fark edecektir. Aslında o konuda ek bir kaynağa ihtiyaç var.

Ö8: Onları da yeterli bulmuyorum. Çünkü her harf için iki ya da üç satır ayrılmış. İki ya da üç satırla harfin öğretilmesi çok zor. Daha fazla sayfa ayrılabilir.

Ö9: Yeterli buluyorum. Biraz daha arttırılsa daha iyi olur, az şu an.

Ö11: Hayır yeterli değil. Bir harfe bir satır çalışma verilmiş, öğrenciler harfi yazmayı tam öğrenmeden hece çalışmalarına geçiliyor. Çocuklar bu yüzden düzgün yazamıyorlar. Bu yüzden defterde çalışma yaptırıyorum.

Ö14: Hayır. Bol bol alıştırma olması gerekiyor. Çünkü çocuk 1 sayfa veya 2 sayfa harf çalışması yaparak harfleri öğrenemiyor. Daha fazla alıştırma yapması gerekiyor.

2. sırada %18,75 ile kitabın sayfa sayısının fazla olması gerektiği gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: Yeterli değil. Daha geniş çaplı, süre olarak uzun süren bir kitap olabilirdi diye düşünüyorum. Yani her ses için daha fazla örnek olan bir kitap yapıp diğer kitaplar gibi iki üç bölümde yayınlanabilir. Böylece öğrenciler için taşınması kolay ve örnekleri daha fazla bir kitap oluşturulabilir.

Ö5: Hayır bulmuyorum. Çünkü bu konuda işte bununla alakalı harf çalışmalarıyla ilgili bölümler arttırılabilir. Bunun başka ya da onunla alakalı ek bir kitapçık

tarzında her harfe özel kitapçıklar tarzında ek kitapçıklar çıkartılabilir. Ya da kitabın sonuna eklenebilir.

Ö7: Yani bunu da yeterli bulmuyorum. Aynen hani çizgi çalışmalarında olduğu gibi. Harf çalışmalarında da satır sayıları çok az. Bu konuda hani neler yapılabilir. Kitap sonu ek yapılabilir, farklı bir kitapçık oluşturulabilir. Çocukları daha eğlenceli yazabilmeleri için. Satırın biraz fazlalaştırılması gerekir. Aslında buradaki sıkıntı yani iki üç satırla geçmiş olması. Hani bu sayı beş altı gibi olsa biraz daha fark edecektir. Aslında o konuda ek bir kaynağa ihtiyaç var.

3. sırada %12,25 ile yazı çalışmalarının yetersiz olmasının daha fazla defter kullanmaya neden olması gelmektedir. Araştırmaya katılan 16 öğretmenden 2 tanesi bu cevabı vermiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Harfler yeterli olabilir ama sonraki heceler yeterli değil.

Ö12: Harf çalışmaları yeterli olmadığı için defter kullanıyoruz. Deftere de yazdırıyorum.

4. sırada %12,25 ile harf çalışmalarının az olmasının ek kaynak kullanmaya neden olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö15: Az buluyorum. Yeterli değil. Daha fazla çeşitlendirilmiş olarak, daha fazla olabilir.

Ö16: Yok onlar biraz daha geliştirilmeli. Biz zaten ek kaynak kullanıyoruz bazen.

5. sırada %6,25 ile harf çalışmalarının ilk gruptaki seslerde fazla sonraki gruplarda az olması gerektiği gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Hayır özellikle ilk seslerde biraz daha fazla yer verilebilir, sesler ilerledikçe bu seviyeye düşürülebilirdi.

6. sırada %6,25 ile hece çalışmaları için ayrılan bölümlerin yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Harfler yeterli olabilir ama sonraki heceler yeterli değil.

4.1.5.Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anlamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ELAT-İNORM harf dizisinin okuma çabukluğu için anlamlı olup olmadığı hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anlamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

ELAT-İNORM Harf Dizelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1)Anlamlı buluyorum				√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	10	62.50
2)Kısmen anlamlı			√				√	√	√								4	25
3)Anlamlı bulmuyorum	√																1	6.25

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ELAT-İNORM harf dizisinin okuma çabukluğu için anlamlı olup olmadığı hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %62,50 anlamlı bulmuşlardır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: Bence anlamlı.

Ö5: Anlamlı.

Ö6: Anlamlı.

Ö10: Bence harflerin sıralanışını şu şekilde yapmaları lazım. Önce sesli harfler verilip daha sonra sessiz harfler verilse bence daha mantıklı oluyor, daha da güzel oluyor. Ben bunu da denedim zaten. Önce sesli harfleri sonra sessiz harfleri verince çocuk heceyi daha çabuk kavriyor.

Ö11: ELAT İNORM mantıklı. Hani zaten e,a harfleri olduğu için oradan hece, kelime türeterek gidebiliyoruz.

Ö12: Bence uygun.

Ö13: Bir sıkıntı yaşamadım şu ana kadar o ELAT İNORM dan öğrettiğim vakit.

Ö14: O iyi. Bence iyi yani çok problem yaşanmıyor.

Ö15: Bence anlamlı.

Ö16: Anlamlı.

2. Sırada %25 ile kısmen anlamlı bulmaları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: ELAT İNORM çok güzel fakat sadece T harfinin ileride ki bi haftada öğrenmek üzere son harflerin içine eklenmesini daha mantıklı buluyorum. Çünkü T harfini elde ederken çocuklar genellikle birleştiremiyorlar.

Ö7: Anlamlı ama daha “sss” gibi s sesi y sesi gibi seslerin daha öne alınabilir. Söylenişi ve birleştirilişi daha kolay olduğu için öndeki gruplara alınabilir. Yani bazı değişiklikler olabilir diyorsunuz. Yani J sesi mesela. Söylenişi çok kolay. Başa alınabilir.

Ö8: ELAT tan sonra “t” sesini “tu” diye yazabiliyorlar mesela. Onun için ELAT taki “t” biraz daha sonra öğretilmeli, biraz kavradıktan sonra.

Ö9: Mantıklı fakat sesli harflerin daha önce verilmesi taraftarıyım.

3. Sırada %6,25 ile anlamsız bulmaları gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Anlamsız. Ya daha çok kullanılan isimler mesela Talat bizim kültürümüzde çok fazla yer alan bir isim değildi. Bununla birlikte yaygınlaştı. Daha çok kullanılan, daha sıradan isimleri tercih edebilirlerdi metinlerde.

4.1.6. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan sestem heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1)Bütün seslerin açık-kapalı şeklinde verilmemesi		√									√		√				3	18.75
2)Öğrencilerin sestem heceye geçerken heceleri birleştirip okuyamaması								√				√			√		3	18.75
3)Hece kavramının öğrencilerin belleğinde oluşturulamaması				√					√								2	12.50
4)Velilerin öğrencilere yanlış bilgiler vermesi					√												1	6.25
5)Öğrencilerin oluşturdukları heceler ile anlam ilişkisi kuramaması																√	1	6.25

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ Kitabında yer alan sestem heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile bütün seslerin açık-kapalı

şeklinde verilmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Evet. Sesten heceye. He onlarda yeterince ses birleştirmiyorlar, eksik. Yetersiz geliyor. Bütün sesler verildiğinde de işte bütün sesleri ikili halde açık hece kapalı hece onları kapalı halde vermiyor.*

Ö11: *Sesten heceye geçerken tam olarak çocuk birleştiremiyor. 2-3 tane örnek veriyor arkasından hemen cümleler metinler geliyor onun içinde birleştirmeyi tam olarak kavrayamıyor.*

Ö13: *Sesten heceye geçişte zaten yetersiz. Atıyorum “e”, “a” yı öğrettik. Sadece e ile ilgili mesela Ege yazdıracak e ile ilgili, diğer harflerle ilgili yapmamış. Bence bunların tüm sesli harflerle bir hece olması gerekiyor okumanın hızlanması için.*

2. sırada %18,75 ile öğrencilerin sestem heceye geçerken heceleri birleştirip okuyamaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: *Sesten heceye geçerken evet karşılaştığımız sorunlar oluyor. Bunu nasıl izah edebiliriz. Çocukların dediğimiz gibi algı yetenekleri daha bu çizgi çalışmalarıyla tam gelişmediği için bu geçişlerde, birleştirmelerde çocuklar sorunlar yaşıyor. Heceleri birleştirmelerde. Tabi zamanla bunlar aşıyor. Kitaplarda bu konuda dediğim gibi yetersiz görülüyor genel olarak. Bence de yetersiz. Bu tip sorunlar var yani.*

Ö12: *Var. Sesten heceye geçerken çocuk başta okuduğu sesi veya heceyi unutup devam ettiği için öndeki heceyi unutuyor ve kelimeyi tamamlayamıyor.*

Ö15: *Sesten heceye geçerken. Onlarda bir sıkıntı olmuyor da daha sonra hecelere ayırmada yanlış hecelere ayırıyordu çocuklar. Mesela el, l'yi de daha sonra çoğu el diye okuyor.*

3. sırada %12,50 ile hece kavramının öğrencilerin belleğinde oluşturulamaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: Sesten heceye geçiş. Şimdi heceler oluşturulurken, nasıl diyeyim. Buna şöyle bir örnek vermek istiyorum. El hecesini verdikten sonra “le” hecesini elde etmek için el hecesine e sesini ekliyoruz tekrar. Bu sefer çocuk oradan “le” hecesini elde etmeye çalışırken hece kavramında problem oluşuyor. Bunu ileriki sınıflarda da zaman zaman bunla ilgili sorunlar yaşıyoruz.

Ö9: Sesten heceye geçişte problem yaşamıyoruz. Fakat ileriki zamanlarda heceleri okumada problem yaşıyoruz. Çünkü sürekli birbirini ulayarak öğrendikleri için çocuklar kelimeyi okumaya başladıklarında hece kavramını maalesef oturtamıyorlar. Hala heceleri yanlış okuyorlar.

4. sırada %6,25 ile velilerin öğrencilere yanlış bilgiler vermesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: Sesten heceye geçiş çalışmasının çok kolay öğretildiğini, çocuğu okumaya çok daha çabuk geçildiğini düşünüyorum. Sadece T harfinin ileri bir haftalara yani yirminci harf olarak falan alınması gerektiğini düşünüyorum çünkü çocuklar örneğin et derken diyebiliyorlar fakat t harfini t derken yapamıyorlar, o ilk harflerde olduğu için beceremiyorlar. Ezbere öğreniyorlar onu. Sesten heceye geçişin çok mantıklı olduğunu düşünüyorum. Sorunlar sadece velilerin yanlış öğretmesi ve bazı öğretmenlerin de işi hece yöntemiyle öğreterek mesela “te”, “ti”, “tö” diyerek işi harf birleştirme yerine heceleri ezberletmeye döndüğü için bunların öğrenmeye geciktirici etkisi olduğunu düşünüyorum.

5. sırada %6,25 ile öğrencilerin oluşturdukları heceler ile anlam ilişkisi kuramaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö16: Ben 2 sistemi de uyguladığım için önceki sistemde cümleden harfe geçmek bence biraz daha uygun geliyor bana göre. Çocuklar bizim öğrendiğimiz psikolojik gelişimi çocuk bütün kavrar. Önce bütünü öğrenmeli sonra bütünden parçaya gitmeli. Burada okuma erken oluyor. Harften gittiğimiz zaman okuma erken ama anlama geç kalıyor. Öbürkünde okuma geç oluyor ama anlama daha erken oluyor diye düşünüyorum ben.

4.1.7. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Mevcut Ders Kitabı Hariç Ek Kaynağa İhtiyaç Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Mevcut Ders Kitabı Hariç Ek Kaynağa İhtiyaç Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ek Kaynağa İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1)OYÖ Kitabındaki metinlerin yetersiz olması	√		√				√		√					√			5	31.25
2)OYÖ Kitabının İçeriğinin zenginleştirilmesi			√				√										2	12.50
3)Ek kaynak kitabının daha zengin ve teferruatlı görülmesi										√						√	2	12.50
4)OYÖ Kitabındaki hece çalışmalarının yetersiz olması												√			√		2	12.50
5)Hikâye kitabına ihtiyaç duyulması	√																1	6.25
6)OYÖ Kitabındaki yazı çalışmalarının yetersiz olması								√									1	6.25
7)OYÖ Kitabının öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yapısına uygun olmaması											√						1	6.25

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç olup olmadığı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %31,25 ile Okuma yazma

öğreniyorum kitabındaki metinlerin yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Okuma yazma öğretiminde çünkü oradaki metinler az önce bahsettiğimiz şey oydu herhalde. Oradaki metinler tam yeterli değil hani fazla bir okuma çalışması yapamıyorlar.

Ö3: Fakat okuma ve harf birleştirmelerin pekiştirilmesi için her harfe metinlerin heceleme şeklinde değil fakat metin olarak, biraz daha okuma olarak fazla olmasının iyi olacağını düşünüyorum.

Ö7: Çünkü mevcut ders kitabımız genel olarak yetersiz kalıyor.

Ö9: Çünkü yeterli olmadığı için mecburen farklı ders kitabına ihtiyaç vardır.

Ö14: Çocuklara az geldiği için ek kaynak kullanılması gerekiyor. Birincisini okutan herkesin ben ek kaynak kullandığına inanıyorum yani.

2. sırada %12,50 ile OYÖ Kitabının içeriğinin zenginleştirilmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Kitabın biraz daha zenginleştirilmesi durumunda ek kaynağa ihtiyaç duyulacağını düşünmüyorum. Ama bu şartlarda, özellikle çizgi çalışması döneminden başlayarak ek kaynağa ihtiyaç duyuluyor.

Ö7: Ek kaynaklar şöyle bakıyoruz kendi etrafımızdan, özel okullarda kullanılan kaynaklara bakıyoruz. İşte kırtasiyelerde görüyoruz mesela. Daha farklı etkinliklerle, daha zengin içeriklerle anlatılıyor. Yani bu yüzden de ihtiyaç var.

3. sırada %12,50 ile ek kaynak kitabının daha zengin ve teferruatlı görülmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Ya kesinlikle var çünkü onlar daha teferruatlı ve çocukların daha çok alıştırma yapmasına yönelik. Ders kitabı yetersiz.

Ö16: Biraz daha ilave kaynak verilse daha iyi olur.

4. sırada %12,50 ile OYÖ Kitabındaki hece çalışmalarının yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö12: Okuma yazma kitabına, var. Okuma yazma kitabı bence çok çok yetersiz. Sesi öğretiyorsun, o sesle ilgili 2-3 kelime verip geçiyor. Ondan sonra çocuk o üç kelimeyi öğreniyor. Başka bir kelime gelince o sesle ilgili onda tıkanıyor. Yani kelime çalışması, metin çalışması birde kelime yazıp onu cümlede kullanması gerekiyor zaten. Madem parçadan bütüne doğru gidiyoruz. Sesi verdik, heceyi verdik, kelimeyi verdik, kelimenin bir cümlede kullanılması gerekiyor. Kullanmayınca çocuk öğrenmiyor. Biz ona ek çalışma yapıyoruz yani.

Ö15: Okuma yazma kitabı yetersiz. Çalışması yetersiz ilk başta dediğim gibi. Etkinlikleri yetersiz kalıyor.

5. sırada %6,25 ile Hikâye kitabına ihtiyaç duyulması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: En azından küçük hikâye kitabına destek olarak ihtiyaç var.

6. sırada %6,25 ile OYÖ Kitabındaki yazı çalışmalarının yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö8: Çünkü kitaplar çizgi çalışması ve ilk baştaki harflerin yani çocukların elleri alışana kadar yani iki aylık sürede harf yazılışı çok yetersiz. Ya ek kaynak kullanacağız ya fotokopi kullanacağız. Çünkü defterlerine yazmaktan da sıkılıyor çocuklar. Tabi ki defterleri var kullanıyoruz. Ama sürekli defterlerine aynı şeyi yazmaktan da sıkılıyorlar. O yüzden değişik çalışmalar içeren ek kaynaklar kullanılabilir. Daha eğlenceli, renkli şeyler.

7. sırada %6,25 ile OYÖ Kitabının öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yapısına uygun olmaması olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö11: Çünkü yeterli değil. İçerik çocuğun fiziksel yapısına veya eğlenme ihtiyacına, psikolojik ihtiyaçlarına cevap vermiyor. Ya çok yoruyor ya da yetersiz kalıyor.

4.1.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe kitaplarda doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Çalışmaların öğrencilere anlamsız gelmesi	√							√		√							3	18.75
2) Öğrencilerin dik yazı çalışmalarını yeniden öğreniyor olması				√								√	√				3	18.75
3) Okuma hızlarını yavaşlatması					√												1	6.25
4) Bazı harflerin okunuşlarının öğrenciler tarafından karıştırılması						√											1	6.25
5) Öğrencilerin psiko-motor becerilerine uygun olmaması							√										1	6.25

Öğretmenlerin Türkçe kitaplarda doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşlerine ilişkin cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile çalışmaların

öğrencilere anlamsız gelmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: *Çocuklarda direk dik yazı yazma eğilimine giriyorlar, biz ne zaman düz yazı yazacağız falan diyorlar. Bunu hemen geçmek çok da mantıklı değil herhalde. Çünkü çocuklar madem böyle yapacaksak bunu böyle okuyacaksak niye el yazısı öğrendik gibi sorular soran çocuklar oluyor.*

Ö8: *Başta biraz karmaşık gibi görünüyor. Hiç dik yazıyla karşılaşmayan çocuklar birden dik yazılı metinleri gördüğünde okuyor, hiçbir problem yaşamıyor. Ama sadece ara ara küçük metinlerle okuma yazma kitabında verilirse çocuklar bunları da okuyabileceklerini kestirebilirler. Sadece yani dik yazıyı okuduklarında ne zaman dik yazı yazacağız sorusuyla karşılaşılıyor. Aslında orada problem yaşıyoruz yani. Çocuklara dik yazı yazmayacağını anlatmamız gerekiyor. O yüzden aslında dik yazıyı belki daha da oturana kadar, ikinci sınıfa kadar hiç kitaplarda yer verilmeyebilir. Çünkü okumada hiç problem yaşanmıyor.*

Ö10: *Çoğu kitapta ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarda da böyle devam ettiği için ben eğik yazıyı zaten okumaya uygun bulmuyorum. Daha sonra tekrar düz yazıya geçiliyor. Çocuk niye gördüm ben bunu diyor sonra.*

2. sırada %18,75 ile öğrencilerin dik yazı çalışmalarını yeni öğreniyor olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Kesinlikle çok yanlış. Çocuk daha yeni öğrendiği için direk o metinlere geçilmemeli, eğik yazılı olan metinler verilmeli diye düşünüyorum.*

Ö13: *Şimdi müfredat bu konuda çok karışık. Ben bunu doğru bulmuyorum aslında da tabi bunu en son harfler bitince alfabeyi öğretiyoruz ya, altına dik yazıyla yazıyoruz. Onu bir sefere mahsus deftere yazdırıp ondan sonra ikinci kitaba geçebiliyoruz. Yoksa çocuk bazı harflerde tıkanıyor yani.*

Ö14: Mantıksız. Çünkü biz çocuğa bitişik eğik yazı öğretiyoruz. Daha sonra onu değiştirerek normal düz yazı okumayı öğretiyoruz. Buda çocuklarda belli bir sıkıntı, dönüşte sıkıntı yaşıyoruz.

3. sırada %6,25 ile okuma hızlarını yavaşlatması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: İşte buda hatalı oluyor çünkü çocuklarda o zaman daha hızlı okumaya başlarken çocuğun okuması yavaşlıyor. Çünkü düz yazıyla bazen tamam bunu bağdaştırabilenler de oluyor ama bağdaştıramayanlar da oluyor. Okuma yavaşlıyor. O dönemde bir ağırlaşıyor okuma. Sonra tekrar düzeliyor. Ama tabi bu farklılığın olması çocuğu olumsuz etkiliyor.

4. sırada %6,25 ile bazı harflerin okunuşlarının öğrenciler tarafından karıştırılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö6: Zaten bitişik el yazısını öğrenen çocuk dik yazıyı da kendiliğinden kavramış oluyor. Sadece b harfinde sıkıntı oluyor kuyruğu kısa olduğundan, sapı.

5. sırada %6,25 ile öğrencilerin psiko-motor becerilerine uygun olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Bu biraz böyle sıcak sudan soğuk suya girmek gibi oluyor çocuk için. Hani çocuk eğik yaz yaz sonra birden hani pat diye eğik yazı karşısına birden çıkınca tabi doğal olarak psiko-motor beceridir bu. Yani çocuk eğik yazıya alıştığı için, beyin el koordinasyonu. Birden onu böyle dik yazıya adapte etmeye çalışmak hem yazısını bozuyor, adaptasyonu güçleşiyor. Aşılmıyor mu aşıyor ama zaman alıyor işte. Bu da bize sıkıntılar veriyor.

4.1.9. Öğretmenlerin OYÖ Kitabının Görsel Ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin OYÖ kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. *OYÖ Kitabının Görsel ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Kitabın Görsel Ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Projeksiyon cihazı kullanılması	√			√			√				√		√	√		√	7	43,75
2) CD video, slâyt kullanılması	√			√	√		√	√				√					6	37,50
3) Bilgisayar ve internet kullanımı				√			√			√				√			4	25
4) Basit materyallerin kullanılması				√			√			√							3	18,75
5) Yardımcı kitap kullanılması		√					√										2	12,50
6) Fotokopi kullanımı							√										1	6,25
7) Resim kartları kullanılması									√								1	6,25

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin OYÖ kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %43,75 ile projeksiyon cihazı kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Evet destekliyoruz. İşte sınıflarda ki projeksiyonlardan seslerle ilgili kısa filmler, şarkılar izletiyoruz dinletiyoruz. Ama onlarda çocukların çok ilgisini çekmiyor. Kısa süre olmak kaydıyla.

Ö4: Evet destekliyorum. Bilgisayar, projeksiyon. Mümkün olduğunca şarkı gibi materyaller. Video gibi materyaller kullanıyorum.

Ö7: Destekliyorum. Yani en basiti zaten sınıflarımızda projeksiyon var. Bilgisayar kullanıyoruz, CD’lerden yararlanıyoruz, video kayıtlarından yararlanıyoruz. Zaten internet ortamımız mevcut. Yani bunu bir ek kaynak olarak da nitelendirebiliriz. Yani kullanıyoruz ağırlıklı olarak.

Ö11: Evet destekliyorum. Slâytlar, videolar, resimler. Genelde projeksiyonla yansıtarak ders işliyorum zaten başka türlü öğrenmeleri mümkün değil.

Ö13: Evet. Projeksiyondan yararlanıyoruz genelde. Çocuklara öğrendiğimiz harflerin, seslerin ilgili olduğu videoları izletiyoruz. O şekilde değerlendiriyoruz.

Ö14: Evet. Projeksiyon, bilgisayardan faydalaniyoruz. Yani sınıfta olan başka materyalleri kullanabiliyoruz.

Ö16: Ben projeksiyon kullanıyorum daha çok. Biraz daha faydalı oluyor. Çocukların dikkatini, ilgisini çekiyor.

2. sırada %37,50 ile CD, video, slayt kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Evet destekliyoruz. İşte sınıflarda ki projeksiyonlardan seslerle ilgili kısa filmler, şarkılar izletiyoruz dinletiyoruz. Ama onlarda çocukların çok ilgisini çekmiyor. Kısa süre olmak kaydıyla.

Ö4: Evet destekliyorum. Bilgisayar, projeksiyon. Mümkün olduğunca şarkı gibi materyaller. Video gibi materyaller kullanıyorum.

Ö5: Mecburen destekliyoruz çünkü yeterli değil. Ben daha çok video izletiyorum ve çocuklara ekstradan fotokopi ve onunla ilgili ek ödev veriyorum.

Ö7: Destekliyorum. Yani en basiti zaten sınıflarımızda projeksiyon var. Bilgisayar kullanıyoruz, CD'lerden yararlanıyoruz, video kayıtlarından yararlanıyoruz. Zaten internet ortamımız mevcut. Yani bunu bir ek kaynak olarak da nitelendirebiliriz. Yani kullanıyoruz ağırlıklı olarak.

Ö8: Yani küçük videolar kullanıyoruz tabi ki. Şarkılı videolar. Ya da küçük harflerle ilgili resimli kartlar hazırlıyorum, sınıfıma asıyorum. Harfleri sürekli görmeleri açısından ve çağrışım yapması açısından. Yine kelimelerle kartlar hazırlıyorum.

Resimli kartlar hazırlıyorum. Armut, elma yazıp üzerinden armut, elma resimleri olan.

Ö11: Evet destekliyorum. Slaytlar, videolar, resimler. Genelde projeksiyonla yansıtarak ders işliyorum zaten başka türlü öğrenmeleri mümkün değil.

3. sırada %25 ile bilgisayar ve internet kullanımı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: Evet destekliyorum. Bilgisayar, projeksiyon. Mümkün olduğunca şarkı gibi materyaller. Video gibi materyaller kullanıyorum.

Ö7: Destekliyorum. Yani en basiti zaten sınıflarımızda projeksiyon var. Bilgisayar kullanıyoruz, CD'lerden yararlanıyoruz, video kayıtlarından yararlanıyoruz. Zaten internet ortamımız mevcut. Yani bunu bir ek kaynak olarak da nitelendirebiliriz. Yani kullanıyoruz ağırlıklı olarak.

Ö12: Elbette ki. Morpa Kampus kullanıyorum, üyesiyim. Kullanmakta zorundayım zaten kullanmasam metin yok. Görseller dediğim gibi çok berbat, anlaşılması zor. Mecbur kullanıyorum. İnternet sitesinden yararlanıyorum. Ek kaynak kullanmıyorum

Ö14: Evet. Projeksiyon, bilgisayardan faydalaniyoruz. Yani sınıfta olan başka materyalleri kullanabiliyoruz.

4. Sırada %18,75 ile basit materyallerin kullanılması gelmektedir. Araştırmaya katılan 16 öğretmenden 3 tanesi bu cevabı vermiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: Kitabı görsel ve materyal destekleme. Yok, sadece kaynak kitaplardaki metinlerden yararlanıyoruz. Zaten çok fazla aynı soruyu aynı şeyi. Bazı öğretmenleri görüyorum mesela bir okuma metnini on defa yazın gelin veya on defa okuyun gelin deniyor. Buda harfleri birleştirme, okumayı öğrenmeden çok o harfleri ezberleme, fiş ezberleme gibi eski sistem. Ezberleme yoluna gidiyorlar ve çocuklar kelimeleri

parçaladığımız zaman okuyamıyorlar. Onun için sadece okuma olarak onların hoşuna gideceği basit kaynaklarla desteklemek gerektiğini düşünüyorum.

Ö6: Zaman zaman destekliyoruz. Diğer öykü kitabı, resimler, şekillerle. Tahtaya çizdiğimiziz.

Ö10: Evet destekliyoruz. Özellikle de birinci sınıf olunca.

Ne kullanıyorsunuz mesela?

Mesela tren hece vagonları yapıyoruz. Onların arkasına cırt cırtlı yapıp değişik heceleri bir araya getirerek trenler oluşturup bunlarla ilgili etkinlikler yaptırıyoruz. Daha iyi cümleler çıkıyor çocuklardan.

5. sırada %12,50 ile yardımcı kitap kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Destekliyoruz. Değişik işte yardımcı kaynak kitaplar, değişik teknolojik olanaklardan faydalanıyoruz.

Ö6: Zaman zaman destekliyoruz. Diğer öykü kitabı, resimler, şekillerle. Tahtaya çizdiğimiziz.

6. sırada %6,25 ile fotokopi kullanımı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: Mecburen destekliyoruz çünkü yeterli değil. Ben daha çok video izletiyorum ve çocuklara ekstradan fotokopi ve onunla ilgili ek ödev veriyorum.

7. sırada %6,25 ile resim kartları kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: Yani küçük videolar kullanıyoruz tabi ki. Şarkılı videolar. Ya da küçük harflerle ilgili resimli kartlar hazırlıyorum, sınıfıma asıyorum. Harfleri sürekli görmeleri açısından ve çağrışım yapması açısından. Yine kelimelerle kartlar hazırlıyorum. Resimli kartlar hazırlıyorum. Armut, elma yazıp üzerinden armut, elma resimleri olan.

4.1.10. Öğretmenlerin Türkçe Kılavuz Kitabını Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabını yeterliliği hakkındaki görüşleriyle ilgili frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Türkçe Kılavuz Kitabını Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Türkçe Kılavuz Kitabını Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Karmaşık ve yetersiz olması											√	√			√		3	18,75
2) Öğretmenlerin daha yaratıcı olması	√																1	6,25
3) Kılavuz kitabın zenginleştirilmesi			√														1	6,25
4) Ders işleme süreleri ile kılavuz kitaplarda belirtilen sürelerin uyumlu hale getirilmesi							√										1	6,25
5) Kılavuz kitaplarda istenilen materyallerin temin edilememesi								√									1	6,25
6) Öğrenci kitabında yer alan etkinliklerin çözümlerinin olmaması									√								1	6,25

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabını yeterliliğine ilişkin cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile karmaşık ve yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö11: Karmaşık buluyorum. Gereksiz fazla sorumluluk yüklediğini, çocuğun eğitiminden çok daha farklı şeylere yönlendiriyor bence.

Ö12: Kılavuz kitaplar kılavuz değil yani bizim için, bize kılavuzluk etmiyor. Karma karışık bir şekilde yapılmış. Bir şeyin düzeni yok. O yüzden kılavuz kitabı çok kullanmıyorum ben.

Ö15: Bugün toplantıya girdik, kitaplara çok fazla şikâyet geldi. Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi kitabından. Orada da yine etkinliklerin çok az olduğundan. Kılavuz kitap olarak da ders kitabı yetersiz kalınca biz kılavuz kitaptan da yeterli verim alamıyoruz. Ama hani kılavuz tabi ki bize faydalı.

2. sırada %6,25 ile Öğretmenlerin daha yaratıcı olması kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1: Öğretmen yaratıcılığıyla desteklendiği zaman yeterli oluyor.

3. sırada %6,25 ile kılavuz kitabın zenginleştirilmesi kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Kitaplar iyi, yeterli. Ama dediğim gibi ders kitabının biraz daha zenginleştirilmesi gerekiyor.

4. sırada %6,25 ile ders işleme süreleri ile kılavuz kitaplarda belirtilen sürelerin uyumlu hale getirilmesi kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Türkçe kılavuz kitabı genel olarak yeterli. Fakat birkaç sorunlar var. Mesela örnek vereyim, işlenişle ders süreleriyle konu ağırlığını karşılaştırdığınız zaman çok gereksiz gibi. Mesela bakıyorsunuz kılavuz kitap orayı sekiz saat işlemenizi istiyor, hâlbuki kitabı açtığınızda oranın bir sayfa olduğunu görüyorsunuz sadece. Ek kaynakta kullanamıyorsunuz. Doğal olarak orada bir sıkıntı oluşuyor. Ya da tam tersi durumlar oluşabiliyor. Bunun haricinde görsel anlamda kitaplar bazen dediğimiz gibi bazen yeterli değil gibi. İşte kılavuz kitapta doğal olarak oradan faydalandığı için sıkıntılar doğuyor. Bir de ekstradan şöyle bir durum var, mesela faydalanmak istediğimiz materyallere çoğu zaman ulaşamıyoruz. Kendi imkânlarımızla bunu sağlamaya çalışıyoruz genellikle. Bu tip sıkıntılar oluşabiliyor.

5. sırada %6,25 ile Kılavuz kitaplarda istenilen materyallerin temin edilememesi kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: *Türkçe kılavuz kitabı genel olarak yeterli. Fakat birkaç sorunlar var. Mesela örnek vereyim, işlenişle ders süreleriyle konu ağırlığını karşılaştırdığınız zaman çok gereksiz gibi. Mesela bakıyorsunuz kılavuz kitap orayı sekiz saat işlemenizi istiyor, hâlbuki kitabı açtığınızda oranın bir sayfa olduğunu görüyorsunuz sadece. Ek kaynakta kullanamıyorsunuz. Doğal olarak orada bir sıkıntı oluşuyor. Ya da tam tersi durumlar oluşabiliyor. Bunun haricinde görsel anlamda kitaplar bazen dediğimiz gibi bazen yeterli değil gibi. İşte kılavuz kitapta doğal olarak oradan faydalandığı için sıkıntılar doğuyor. Bir de ekstradan şöyle bir durum var, mesela faydalanmak istediğimiz materyallere çoğu zaman ulaşamıyoruz. Kendi imkânlarımızla bunu sağlamaya çalışıyoruz genellikle. Bu tip sıkıntılar oluşabiliyor.*

6. sırada %6,25 ile öğrenci kitabında yer alan etkinliklerin çözümlerinin olmaması kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö8: *Yeterli. Sadece yapılan etkinliklerin çözümleri diyeyim, mesela kitapta verilen öğrenci kitabında verilen etkinliklerin çözümlerini koymaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü biz onları bulmaya çalışarak zaman kaybediyoruz. Çocukların karşısında hani o hecelerden kelimeler bulmaya çalışarak zaman kaybediyoruz. Bazen bulamıyoruz çünkü çok karmaşık olduğunda. Ya da kitabın istediği kelimeyi biz bulamıyoruz. Yani direk verilse bizde çocuklara daha iyi rehberlik edebiliriz.*

4.2. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Hakkındaki Metaforik Algularından Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların ilk okuma yazma hakkındaki algılarını daha belirgin hale getirebilmek için ilk okuma yazmayı neye benzettikleri sorulmuştur. Yapılan bireysel görüşmelerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 3 kişi ilk okuma yazmayı tohuma benzetmiştir.

Ö1: İlk okuma yazma öğretimini bir şeye benzetmek istesek. İşte bahçeye bir tohum atıyoruz. Neden, işte o sesler onlar için birer tohum oluyor. Daha sonra okudukları öğrendikleri tüm bilgilerin kaynağı o. O yüzden.

Ö5: Neye benzetirim. Tohuma benzetirim. Zamanla olgunlaşacağı için.

Ha yani şey gibimi, toprağa atıyorsunuz.

Aynen. Sulaya sulaya işte bir insanın sonu ancak bir fidan oluyor.

Ö12: İlk okuma yazmayı tohuma benzetiyorum ben. Diğer arkadaşlarda büyük ihtimal böyledir. Ona bakarsan, gerekli ilgiyi gösterirsen o tohumlar fidana, fidandan ağaca benzetirim yani.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 2 kişi ilk okuma yazmayı ağaca benzetmiştir.

Ö14: Hiç düşünmedim. Bilmiyorum ki. Ağaç olabilir. Çünkü çocuklar hayata yeni atılıyor, okuma yazmayı yeni öğreniyor. Etraftaki yazıların dikkat çekmesi açısından.

Ö15: Ben ağaç budamaya benzetiyorum. Yani çocuk ağaç oluyor ve onun gereksiz dallarını şekil budaması denen bir şey vardır ona benzetiyorum. Çocuğu şekillendirebilmeliyiz biz ilk dört sınıfta. Okumayı, zaten temel oluyor. Okumayı düzgün yapamayan çocuk hiçbir şeyi düzgün yapamıyor.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı arabaya benzetmiştir.

Ö2: İlk okuma yazma öğretimini ben duran bir araç gibi düşünüyorum ve giderek hızı artan bir arabaya benzetiyorum. Süreç öyle geliyor. Belli bir hıza ulaştıktan sonra o hızı da korumak için yine ne yapmak gerekiyor. Ne diyelim.

Gaza basmak?

İşte o hıza eriştikten sonra gaza basmak gerekiyor.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı düğme ilikleme benzetmiştir.

Ö3: Neye benzetsem. Neye benzetebiliriz. Yani ilk düğmenin yanlış düğmelenirse diğerlerinin de yanlış gideceği, bir yerden sonra toparlanıyor bu. Ama ilk düğmenin yanlış düğmelendiği zaman diğer yedi düğmenin de diyelim yanlış gitmesi. Sonradan toparlanıyor ama. Geciktirici bir etkisi olduğunu düşünüyorum.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı dağa tırmanmaya benzetmiştir.

Ö4: Ne bileyim. Yüksek bir dağa tırmanmaya benzetirim. Hani zirveye vardığımızda da başarıya ulaştığımızı düşünürüm.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı inşaata benzetmiştir.

Ö6: Ben bir inşaata benzetirim. İnşaatin temeli ne kadar sağlam olursa binada depreme o kadar dayanıklı olur. Çocukta da temeli sağlam atarsa çocukta ileride başarılı olur.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı patlamış mısıra benzetmiştir.

Ö7: Ben okuma yazma öğretimini patlamış mısıra benzetiyorum. Nedeni de şu. Mısırı hani kavuruyorsunuz, kavuruyorsunuz. Duruyor, duruyor, duruyor. Sanki hiçbir şey olmayacak gibiyken böyle pat, pat, pat diye birden açıldığını görüyoruz. Çocuklar da aslında hani bunun gibi, mısır taneleri gibiler. Sizi her an yanıltabilirler. Hangisinin önce patlayacağını, hangisinin sonra patlamayacağını öyle kalacağını kestiremeyebiliyorsunuz. Böyle yani.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı akarsuya benzetmiştir.

Ö8: Neye benzetirim. Akarsuya benzetirim. Küçük bir birikintiden damla damla birikerek başlayıp daha sonra bir nehre dönüşen bir suya benzetirim. Sürekli akıp giden, durmayan bir suya benzetirim.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı çığa benzetmiştir.

Ö9: Okuma yazmayı. Daha önce bir çiğâ benzetmişim. Bunu da bir çiğâ benzetebiliriz. Öğrene öğrene büyüyen bir kartopu gibidir yani.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı yapboza benzetmiştir.

Ö10: Valla bir yapbozun parçaları gibi. Ona benzetebilirim. Çocuklar şimdiki sisteme göre de harfleri heceleri birleştirerek cümle oluşturduğu için aynen bir yapbozu tamamlamak gibi oluyor.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı yeni doğmuş bebeğe benzetmiştir.

Ö11: Neye benzetirim. Yeni doğmuş bir çocuğun büyüme aşamalarına benzetirim herhalde.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı heykel benzetmiştir.

Ö13: İlk okuma yazma öğretimini bir heykeli biçimlendirmeye benzetebiliriz.

Araştırmaya katılan 16 katılımcıdan 1 kişi ilk okuma yazmayı karanlıktan aydınlığa geçişe benzetmiştir.

Ö16: En zor soru bu oldu. Karanlıktan aydınlığa ulaşmak gibi. Çünkü çocuk bir şey görüyor ama onun ne anlama geldiğini bilmiyor. Daha sonra onun bir anlam ifade ettiğini anlıyor. Bir karanlık odadan aydınlık odaya geçmek gibi. Belki daha farklı bir şeye benzetebilirdim ama aklıma bu geldi.

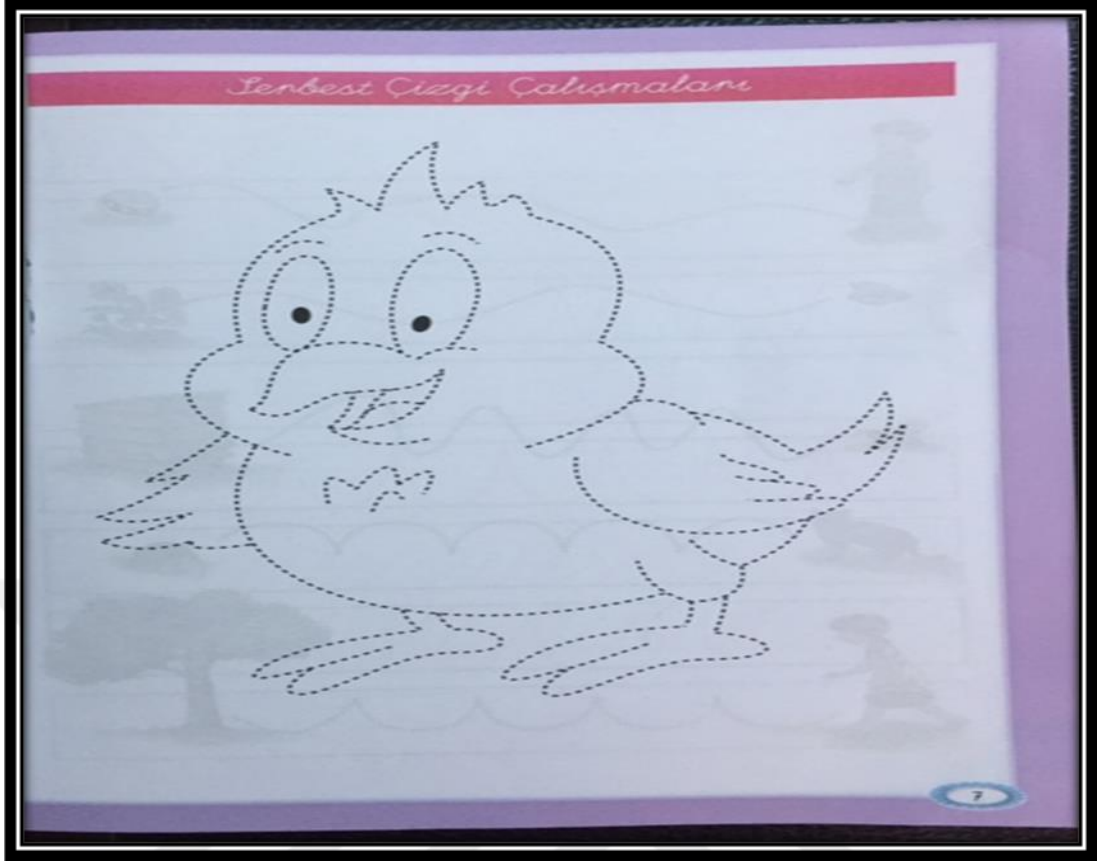
Katılımcılardan elde edilen bulgulara bakıldığında 16 katılımcının 7'si ilk okuma yazma öğretimini doğadaki bir unsur olarak algılamaktadır. Katılımcılardan 2 tanesi ilk okuma yazma öğretimini teknolojik bir alet olarak algılamaktadır. Katılımcılardan 7 tanesi ise ilk okuma yazma öğretimini insan eliyle gerçekleştirilen bir unsur olarak algılamaktadır.

4.3. Doküman Analizinden Elde Edilen Bulgular

Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden bir ya da birkaçının kullanarak, olayların gerçekleştiği ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Burada belirtildiği üzere doküman analizleri nitel araştırmanın önemli bir parçasıdır.

Ayrıca doküman analizi, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için kullanılır. Bu durumu Krippendorff, (2004) doküman analizini metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir şeklinde açıklar.

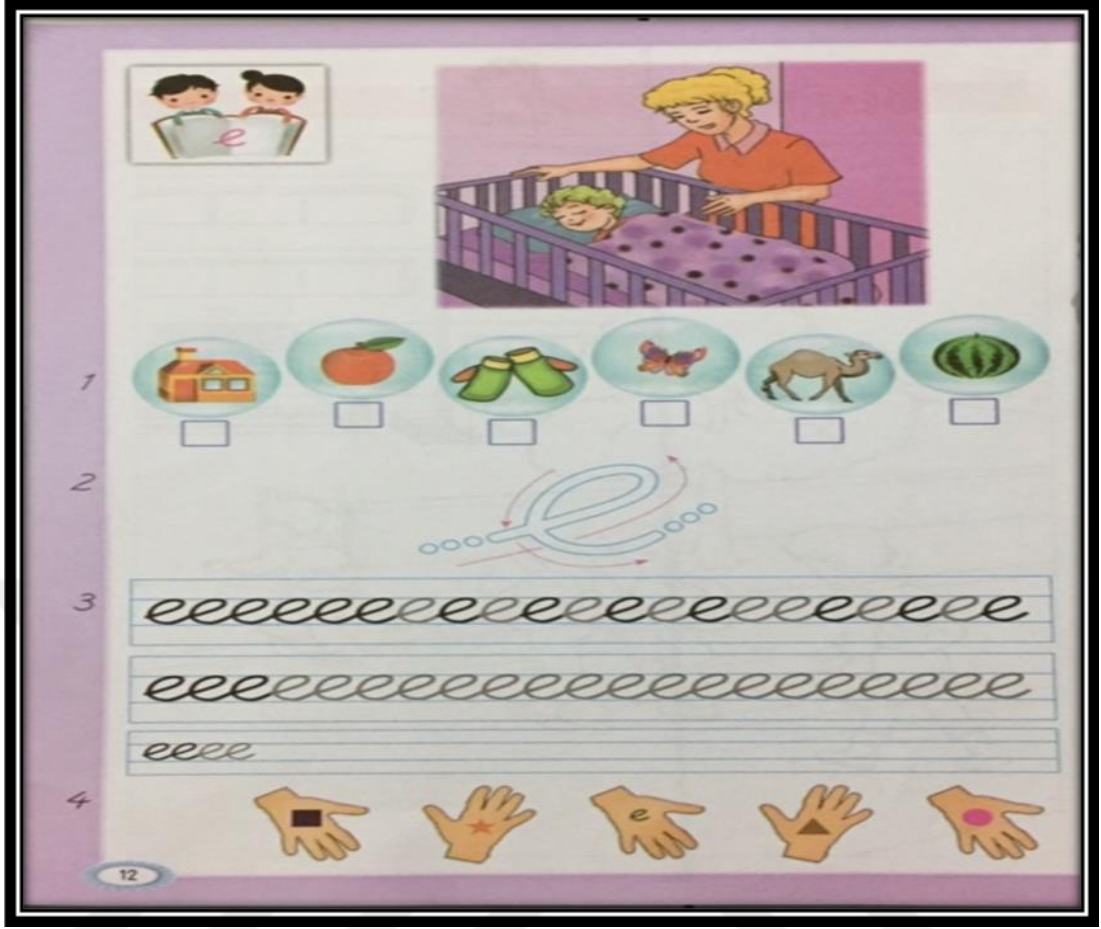
İlkokul 1. sınıf OYÖ kitabında yer alan sayfalardan örnekler seçilmiştir. Sayfalar görüşme sorularına paralel olarak belirlenmiş, kitabın yeterli ve eksik olduğu bölümleri ortaya koymak için yorumlanmıştır. Kitaplar biçimsel olarak incelendiğinde harflerin 12 puntodan büyük olması, uygun boyutlarda ve kolay taşınabilir olması, kenarlarında uygun boşluklar olması satır sayılarının yeterli olması yönlerinden yeterli düzeyde; resimlerin ilgi çekici ve sayfa düzeni rahat olması, resimler konuya uygun olması, resimlerin ilgi gerçekçi olması, resimlerin çerçeve içinde ve metinle uygun olması, resimlerin sayfanın en uygun yerinde olması yönlerinden yetersiz bulunmuştur. İçeriksel olarak incelendiğinde ise paragrafların 3-5 cümleden fazla olmaması ve devrik cümle olmaması yönlerinden yeterli; sözcüklerin çocuğun sözcük dağarcığını geliştirir nitelikte olması, yazım ve noktalama hatası olması, konuların ve sözcüklerin çocuğun yaşantısından seçilmiş olup olmaması, konuların ve sözcüklerin çocuğun yaş özelliklerine uygun olup olmaması yönlerinden yetersiz bulunmuştur. Aşağıda OYÖ kitabında yer alan resimler ve bu resimlere ait betimlemeler ve yorumlar bulunmaktadır.



Şekil 5. Cıvciv Figürlü Çizgi Çalışması

Şekil 5'te OYÖ kitabında yer alan ilk çizgi çalışması incelenmektedir. Beyaz zemin üzerine siyah kesik çizgilerden oluşan gülen cıvciv resmi sayfanın tamamını kaplamaktadır. Cıvciv tamamen renksiz, sadece gözleri siyahtır.

Fakat cıvciv figürü henüz parmak kasları gelişmemiş 1. sınıf öğrencileri için zorlayıcı bir çalışma olduğu düşünülebilir. Çalışmanın devamında öğrencilerin cıvcivi boyamasını isteyecektir. Öğrencilerin boyamada kullandıkları renkler onların hayal dünyaları hakkında bilgi verecektir. Cıvciv denince ilk akla gelen renk olan sarıyı kullanmaları veya farklı renk kullanmaları, cıvcivin ayağını farklı renge boyamaları veya tamamını aynı renge boyamaları, çizgilerin dışına taşırarak boyamaları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında ipucu verebilir. İlk okuma yazma öğretimi kapsamında kullanılan OYÖ kitabında bulunan bu resmin kitabın çizgi çalışmalarının ilerleyen aşamalarında kullanılması gerekir.



Şekil 6. İlk Okuma Yazma Kapsamında "e" Harfi Çalışması

Şekil 6'da yer alan e harfinin yazılışı OYÖ kitabında sayfa 12'de yer almaktadır. Harf çalışmasının verildiği sayfanın üst kısmında bebeğini uyutan bir anne resmi bulunmaktadır. Bu resmin hemen altında ise sırasıyla daireler içerisinde 6 adet figür bulunmaktadır. Figürlerin alt kısımlarında öğrencilerin içerisinde e harfi bulunan resimleri işaretlemesi için kutucuklar yer almaktadır.

Sayfanın ortasında 'e' sesinin yazılış yönü büyük puntıyla yazılmıştır. Bunun hemen altında ilk satırda koyu renkle 'e' sesinin yazılışı verilmiş, alt satırda üstünden geçerek alıştırmaya yapması için bir satır açık renkle 'e' sesi verilmiş, 3. satır da ise daha küçük puntuyla öğrencinin yazması için boş bir satır ayrılmıştır.

Sayfanın en alt kısmında ise 5 adet el bulunmaktadır. Ellerin üzerinde sırasıyla kare, yıldız, 'e' sesi, üçgen ve daire bulunmaktadır.

İlk okuma yazma kapsamında OYÖ kitabında yer alan bu çalışma yorumlanacak olursa, ilk resimdeki bebek öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenciler ninnilerde geçen ‘eee ee eee’ sesini çıkarmaları beklenir.

Daireler içerisinde verilen ev, elma, eldiven, kelebek, deve, karpuz figürlerine baktığımızda içinde ‘e’ sesi bulunan ve bulunmayan kelimeler olduğu dikkat çekmektedir. Kelimelerin bazılarında ‘e’ sesi başta, bazılarında ortada, bazı kelimelerde ise sonda verilmiştir. Burada amaç öğrenciye sesi tanıtmak ve içinde ‘e’ sesi olan kelimeleri ayırt etmeyi sağlamaktır. ‘e’ sesinin bulunmadığı karpuz resmi ise sonda yer almaktadır. OYÖ kitabında bütün seslerin verilişi örnekteki gibidir. Fakat ilk 10 ses çalışmasında içinde verilen ses bulunmayan resim sonda yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin ezbere kaçmasına neden olur.

Sesin çizim yönü net ve anlaşılır şekilde öğrencilere aktarılmıştır. Diğer yandan ‘e’ sesinin yazımı ile ilgili alıştırmalara bakıldığında satır sayıları yetersizdir. Öğrencinin harfin yazılışını kavraması ve kendi başına yazabilmesi için daha fazla çalışma yapması gerekmektedir.

Sayfanın alt kısmında yer alan el figürlerinin ve bunların üzerindeki çizimlerin öğrenciler için ne ifade ettiği belirsizdir. Bu etkinlikte öğrencilerden ne beklendiği açıkça ifade edilmemiş olması karmaşaya neden olmaktadır.

9

at } atla
la }


al } alet
et }

10

ta } talat
lat }

11

Et
Ela et al.
Lale ete at.
Ata. at elle.
Talat al. tat.



Et

20

Şekil 7. Hece ve Metin Okuma ve Yazma Çalışması

Şekil 7’de yer alan çalışmada sayfanın üst kısmında üç adet hece birleştirme çalışması yer almaktadır. Sayfanın orta sağ kısmında dondurmacıdan dondurma satın alan bir çocuk resmi ve orta sol kısımda resme ait bir metin bulunmaktadır. Dondurmacı gülümseyerek elindeki dondurmaya çocuğa doğru uzatmaktadır. Sayfanın en sonunda ise 4 satırdan oluşan bir metin yer almaktadır.

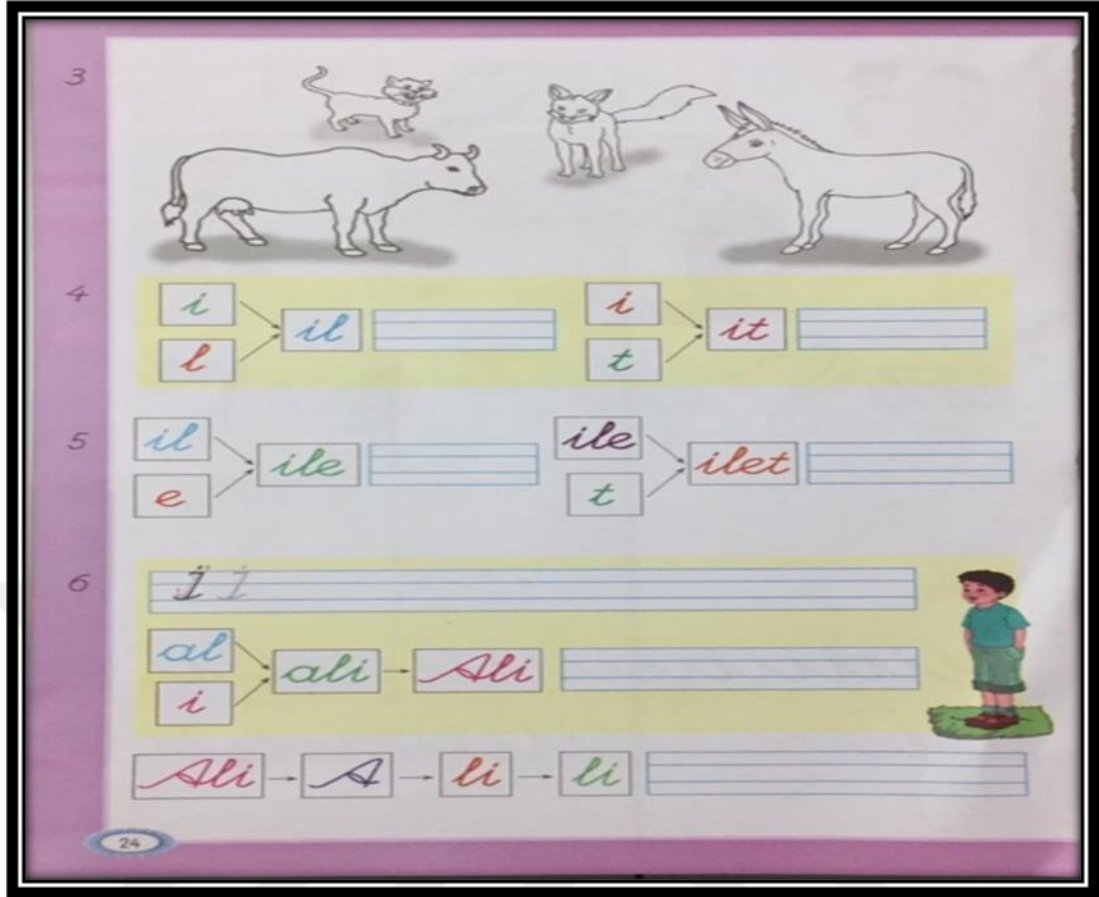
İlk hece çalışmasında bir kapalı bir açık hece birleştirilmiştir. ‘at’ ve ‘la’ heceleri birleştirilip ‘atla’ kelimesi oluşturulmuştur. Öğrenciler rahatlıkla okuyup algılayabilir. İkinci hece çalışması ‘al’ ve ‘et’ hecelerinin birleşmesinden oluşan ‘alet’ kelimesidir fakat bu kelime hecelerine yanlış ayrılmıştır. “alet” kelimesi “a-let” şeklinde birleştirilmelidir. Üçüncü hece çalışması ise ‘ta’ ve ‘lat’ hecelerinden oluşan ‘Talat’ Talat kelimesidir ve Talat bir özel isimdir. Burada bir kez daha özel isimlerin yazım kurallarına değinilerek ilk harfin büyük yazılacağı vurgulanmıştır.

Sayfanın orta bölümünde verilen resim ve metin yorumlanacak olursa; metnin içerisinde bulunan cümlelerde öğrencilerin henüz tanımadıkları harflerden oluşan kelimeler resim çizilerek yer almıştır.

Sayfanın alt kısmında yazı çalışması için ayrılmış 4 boş satır bulunmaktadır. Et hecesinin “Ela et al.” şeklinde cümle içerisinde kullanıldığını görmekteyiz. Yine bu cümlenin hemen altında yer alan “Lale ete tuz at.” cümlesi görülmektedir. Fakat sayfada bu durumu çağrıştıracak hiçbir çizim bulunmamaktadır. Bu cümlelerin altında “Ata, at elle.” cümlesi verilmiştir. Yine bu durum hiçbir çizimle desteklenmemiş olup cümlenin anlaşılabilirliği oldukça güçtür.

“Talat dondurma al, tat.” cümlesi sağ tarafta çizilen resim ile desteklenmiştir. Fakat Metnin tamamına bakıldığında metin birbirinden bağımsız cümlelerden oluşmuş, anlam bütünlüğü kurulmamıştır. Resim ise sadece bir cümle ile bağdaştırılmıştır.

Sayfanın en alt kısmında yer alan ve öğrencilerin yazma çalışması yapacağı boş satırlar metni yazmak için yeterlidir fakat öğrenciler henüz öğrenmedikleri kelimeler yerine kullanılan resimleri çizmekte zorlanacaklardır.



Şekil 8. Sesten Heceye Geçiş Çalışmaları

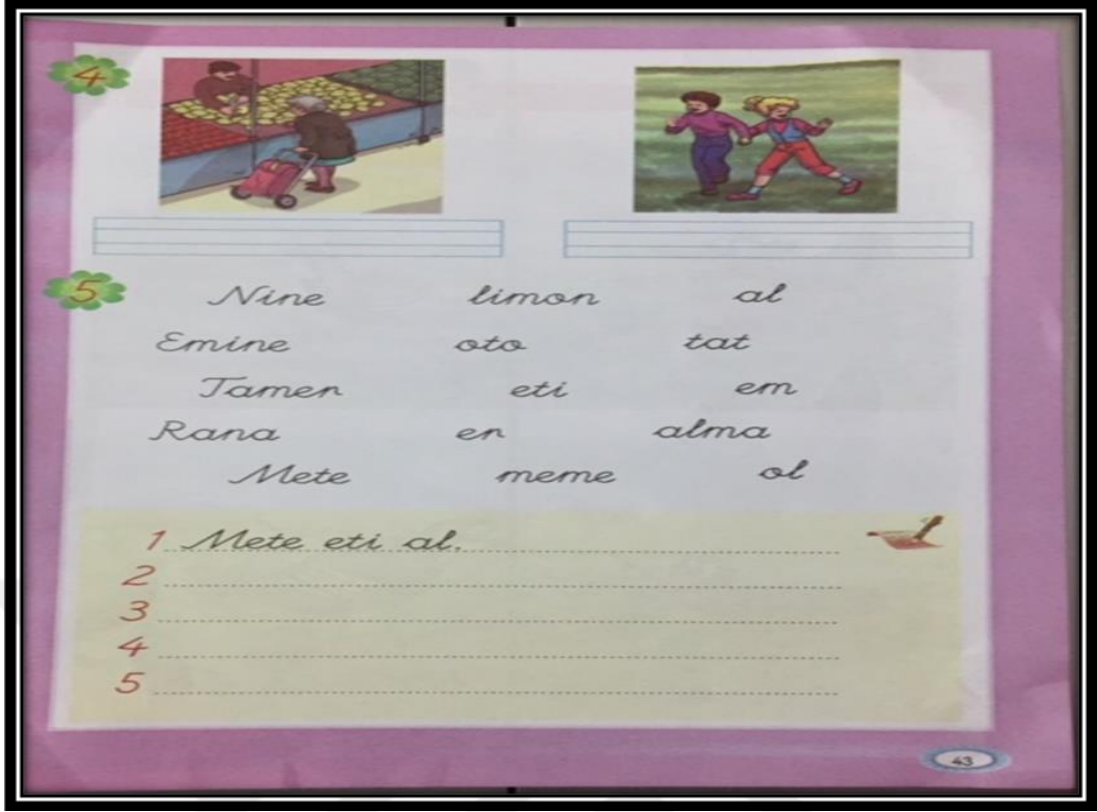
Şekil 8’de yer alan sestem heceye geçiş çalışması OYÖ kitabının 24. sayfasında yer almaktadır. Çizimlere ve çalışmalara baktığımızda sayfanın üst kısmında kedi, tilki, inek ve at resmi görülmektedir. Resimlerden ilk üçü ‘i’ sesi içeren hayvan isimleri iken dördüncü resim ise içinde ‘i’ sesi bulunmayan bir hayvanı göstermektedir. Burada öğrencilerden ‘i’ sesi ile başlayan hayvanları boyamaları istenecek ve öğrencilerin sesi ayırt edip edemedikleri ölçülecektir.

Sayfanın üst kısmında üst üste kare biçiminde iki kutu, kutuların içerisinde i ve l harflerini görmekteyiz. Oklar yardımı ile bu kutular kare biçiminde tek kutuya indirilmiş böylelikle “i” ve “l” sesleri birleştirilerek “il” hecesi elde edilmiştir. Bu kutunun hemen yanında ise öğrencinin bitişik eğik yazı ile “il” hecesini kendisinin yazacağı dikdörtgen biçiminde bir bölüm ayrılmıştır.

Sayfanın yine sağ üst köşesinde “i” ve “t” seslerinin birleştirilmesi gösterilmiştir. Orta kısımda ise “il” hecesi ve “e” sesinin birleştirilmesi sonucunda “ile” kelimesi elde edilmiş, yine hemen yanında elde edilen “ile” kelimesine “t” sesi eklenerek “ilet” kelimesi elde edilmiştir. Burada da hece birleştirmede aynı hata yapılmıştır. Heceler “i- le” ve “i-let” şeklinde oluşturulmalıdır.

Sayfanın altıncı kısmında büyük i harfi öğrencilere verilmiştir. Alıştırma çalışmaları için bir tam satır ayrılmıştır. Bunun hemen altında yine al hecesine solundan i sesi eklenerek “ali” kelimesi elde edilmiştir. Elde edilen kelime kutucuğunun hemen yanına fazladan bir kutu daha konularak büyük harf ile “Ali” kelimesi verilmiştir. Bu durum “Ali” kelimesinin aynı zamanda özel isim olduğu ve büyük harfle yazılması gerektiğini öğrencilere kazandırmak yönünden olumludur. Sayfanın en alt kısmında Ali ismi hecelerine ayrılarak verilmiştir. Ancak “li” hecesinin iki kere yazılması kavram karmaşasına neden olmuştur. Hece birleştirme hatası tekrarlanmıştır.

Fakat yukarıda verilen büyük “İ” sesi hiçbir kelimedede örneklenmemiştir. Bunun yanı sıra sesteki heceye, heceden kelimeye geçiş çalışmaları için ayrılan kısımlar yetersizdir.



Şekil 9. Kelimeden Cümleye Geçiş Çalışmaları

Şekil 9’da kelimedenden cümleye geçiş çalışmaları için OYÖ kitabında yer alan bir sayfa görülmektedir. Bu sayfanın sol üst kısmında manavdan limon satın alan ve elinde pazar arabası bulunan yaşlı bir kadın figürü yer almaktadır. Çizimin renkleri soluktur ve pazardan ne aldığı net bir şekilde anlaşılmamaktadır. Sayfanın sağ üst kısmında kırdan koşan ve el ele tutuşmuş bir erkek ve bir kız çocuğu yer almaktadır. Resimlerin hemen altında eğik yazı çalışması için ayrılmış iki satır yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilerden resimlere bakıp, resimde olan olayları bir cümle ile ifade etmeleri gerekmektedir. Ancak ilk resmi “ Nine limon al.” cümlesi karşılarken ikinci resim için nasıl bir cümle yazılacağı net değildir.

Sayfanın orta kısmında karışık şekilde verilmiş 15 adet kelime görülmektedir. Öğrenciler için bu kelimelerden cümleler bulup sayfanın alt kısmına yazmaları beklenmektedir. Hiçbir kelimenin boşa çıkmayacak şekilde ayarlanmış olması öğrencilerin yazma çalışmasını kolaylaştıracaktır. Böylece kavrama ve anlama hızları artacaktır. Fakat kelimelerin diziliş yönünden çok karışık olması öğrencilerin cümle oluşturmasını zorlaştıran bir durumdur.

al ka tır tat a ta A tır at ki Ta

tıl ru lın ti ru ki li sul ki na mık rik

kalın
altı

tırmık

İrmak Anlat
 İrmak. annene anlat.
 Ata'nı anlat.
 Ata'nı tanı. anla.
 Millete Ata'nı anlat.
 Unutma. Ata'nı an.

1.2.3.4.5.6.7.8

888

8

9

55

Şekil 10. Hecen Kelimeye Geçiş Çalışmaları

Şekil 10'da heceden kelimeye geçiş çalışmaları için ayrılmış bir bölüm ve serbest okuma metni görülmektedir. Sayfanın başında karışık şekilde verilmiş 11 hece ve yine bu hecelerin hemen yanında karışık şekilde verilmiş 12 hece yer almaktadır. Öğrencilerden birinci grupta yer alan 11 heceyi, ikinci grupta yer alan diğer 12 heceyle eşleştirmeleri beklenmektedir. Eşleştirdikleri heceleri sayfanın sağ tarafına kelime şeklinde yazmaları istenmektedir.

Çalışma hecelerin dizilişlerinin çok karışık olmasından ve iki grupta farklı sayıda hece olmasından dolayı karmaşıktır. Verilen hecelerden 'tır' hecesi 'mık' hecesiyle de 'tıl' hecesiyle de birleştirilecektir. Etkinliği yapan öğrencinin iki kere 'tırmık' kelimesini bulmaması için öğretmenin yönergeyi çok iyi vermesi ve oluşacak karmaşaya engel olması gerekmektedir. Ayrıca hecelerin birleştirilip kelimeye dönüştürüleceği kısmı gösteren oklar ikinci hecelere göre ayarlanmış durumdadır.

Etkinlikte 12 kelime oluşturulacak ve ilk bölümdeki ‘a’ hecesi iki kere kullanılacaktır. Bu bölümde öğretmenin çok iyi kılavuzluk yapması gerekmektedir.

Bu yönüyle OYÖ kitabında yer alan bu kısım heceden kelimeye geçiş çalışmaları için karışık öğrencilerin yaş seviyelerinin üzerindedir.

Bu çalışmanın hemen altında sol alanda bir okuma metni ve yanında metnin konusunu yansıtan bir Atatürk resmi bulunmaktadır. Okuma hızını arttırmak için kullanılan metin ve resim uygundur.

Sayfanın en alt kısmında ise rakamlar sıralanmış ve 8 sinek resmi çizilerek ‘8’ rakamının yazılışına yer verilmiştir. Sinek resmi öğrenciler için çekici ve renkli değildir. Fakat rakamların OYÖ kitabında yer alması ders disiplinleri arası bağlantı kurulması açısından gerekli ve yerindedir.



Resim 11. OYÖ Kitabında "ç" Sesinin Verilmesi

Resim 11'de 1. sınıf OYÖ ders kitabında "ç" sesinin öğrencilere kazandırılması için tasarlanmış sayfa görülmektedir. Sayfanın sol üst kısmında "ç" sesini kitap içerisinde gösteren 2 çocuk çizimi yer almaktadır. Sağ üst köşede yaya geçidinden karşıya geçen 6 yaya görülmektedir. Bu yayaları bekleyen 2 araç yaya geçidinde sabit durmaktadır. Bu çizimlerin hemen altında 6 adet daire, dairelerin içerisinde "ç" sesinin başta, ortada, sonda bulunduğu çizimler yer almaktadır. Bu çizimler sırasıyla topaç, panda, keçi, çadır, çivi ve tavşandır. Dairelerin alt kısmında öğrencilerin içerisinde "ç" sesi olan resimleri işaretlemeleri için kareler bulunmaktadır. En alt kısımda sesin çizim yönü gösterilmiştir.

Çizimler yorumlanacak olursa; çizilen yaya geçidi "ç" sesini hissettirmek için yanlış bir seçimdir. Sesin başta yer aldığı daha basit bir çizim yeterli olacaktır. Ayrıca bu çizim detaylı incelendiğinde sesi yansıtan başka bir figür yoktur. Örneğin yaya geçidinden 6 kişi geçmektedir. 6 rakamı "ç" sesini içermemektedir. Bunun yerine 3

kullanılabilir. Bir diğere detay ise yaya geçidinde bekleyen araçlarda çocuklar n koltukta dır. Bu durum öğrenciler için olumsuz örnek teşkil edecektir. Resim sesle uygun değildir.




Daire içerisinde verilen çizimler sesin başta, son da ve ortada kavratılması için yeterlidir. Burada diğere sayfalar için değindiğimiz sesin yer almadığı dairenin sürekli en son da yer almasına rastlamamaktayız. Bu durum öğrencilerin ezber e kaçmaması için olumludur. Ancak çizimlerin alt kısmında yer alan kareler diğere sayfalarda yer alan karelerden oldukça büyüktür. Kısacası sayfalardaki uyumsuzluk öğrencilerin alışageldikleri ders içi öğrenmelerini etkileyecek, zaman kaybı ve öğrenmede güçlüğe neden olacaktır.

Sesin izim yönü ve çizim yönünü gösteren oklar figürde net ve anlaşılırdır. Yine her sesin verildiği sayfalarda olduğu gibi yazı çalışmaları için ayrılmış bölümler yetersizdir.

8

pi	nas	tik	1.	Pijama
de	jan	da	2.	.....
a	ten	ma	3.	.....
jim	ja	ma	4.	.....
	dan	jan	5.	.....

9

1.	Gülşen	.....	giy.	
2.	Emrah	.....	al.	
3.	Emine	.....	sür.	
4.	Jale	.....	sürdü mü?	

10

Jandarma

Ali askere gidecek. Askende jandarma olacak. Vatanı koruyacak. Annem. Ali'nin valizini hazırladı. İçine pijamalarını, jiletlerini koydu. Telefonla araması için jeton da koydu. Babam arabayı garajdan çıkardı. Bagajına valizleri yerleştirdi. Ali'yi askere yolladı.

124

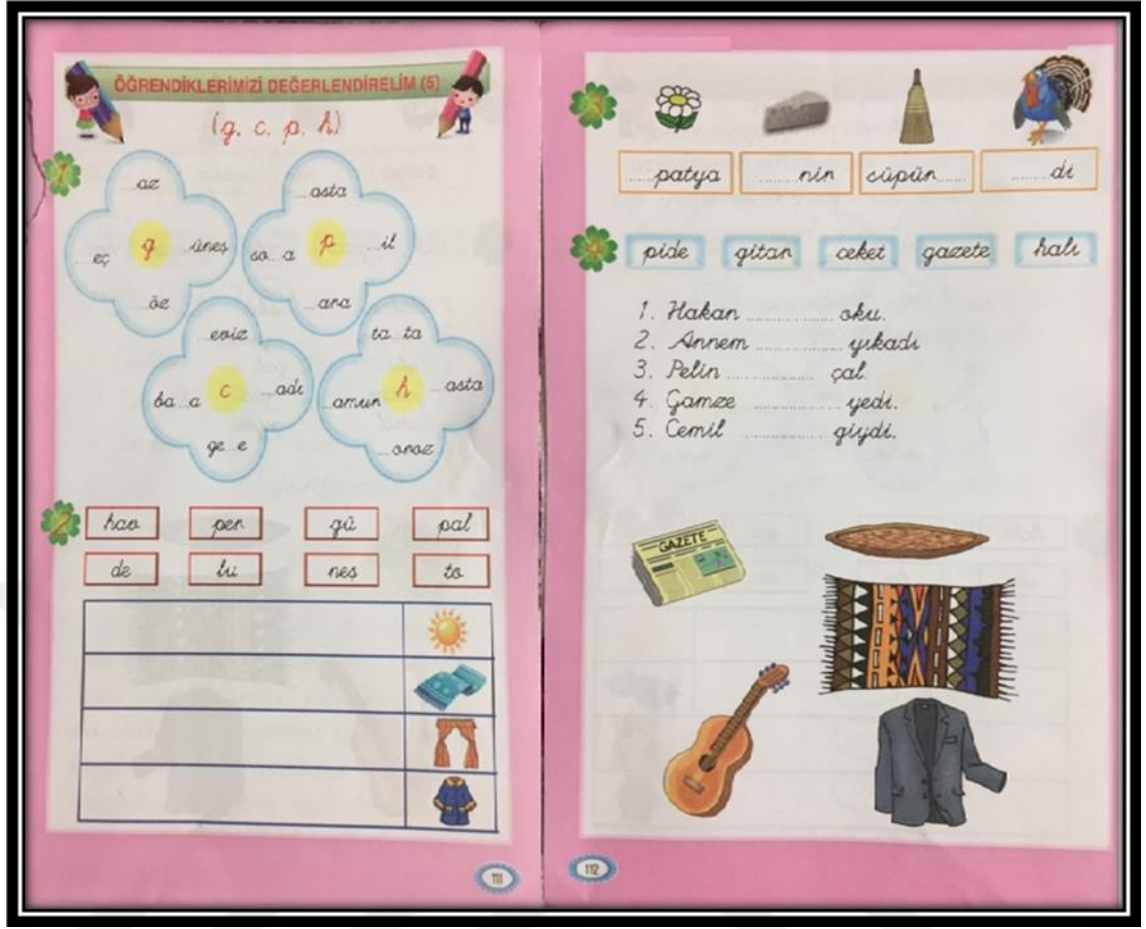
Resim 12. OYÖ Kitabında “J” Sesi İle İlgili Metin Çalışması

Resim 12’de OYÖ kitabında “j” sesinin öğretilmesinden sonra bir pekiştirme çalışması verilmiştir. Sayfanın sol üst köşesinde bulut şekilleri içinde 14 hece verilmiştir. Heceler örnek olarak kırmızı oklarla birleştirilmiştir. Öğrencilerde bu şekilde oklarla heceleri birleştirip yandaki boşluğa yazacaklardır. Sayfanın sağ köşesinde ise 5 tane kelime yazılması için ayrılmış satırlar bulunmaktadır. İlk kelime örnek olarak verilmiş “Pijama” kelimesidir. Sonraki kelimeler ise “Deterjan, Jimnastik, Jandarma, Ajanda” kelimeleridir. Fakat ilk olarak kelimeler yaş seviyesinin üzerinde ve öğrencilerin günlük yaşantılarında çok rastlamayacakları kelimelerden seçilmiştir. İkinci sorun ise “jandarma” kelimesini yazmak için kullanılan ilk hece olan “jan” hecesi ilk grup kelimelerin içinde verilmemiştir.

Sayfanın ortasında ise yine bir boşluk doldurma çalışması yer almaktadır. Sayfanın sağ köşesine 3 görsel yerleştirilmiştir. Bu görseller sırasıyla “Pijama, Jip, Ruç” dur.

Sol orta kısımda ise 4 cümle verilmiştir. Öğrenciler bu 3 görselin isimlerini 4 cümlede bulunan boşluklara yerleştireceklerdir. Cümle ve görsel sayılarının eşleşmemesi karmaşaya neden olmaktadır. Cümlelerdeki boşlukların hangi kelime ile tamamlanacağı da net değildir.

Son bölümde ise bir metin verilmiştir. “j” sesi Türkçe’de çok kullanılmadığı için metinde geçen kelimeler öğrencilerin seviyesine uygun değildir. Metinde anlam bütünlüğü sağlama çabası gereksiz kelimeleri de öne çıkarmıştır. Örneğin “Annem, Ali’nin valizini hazırladı. İçine pijamalarını, jiletini koydu.” cümlesinde “jilet” kelimesinin yazılması gereksizdir. Bir sonraki cümle de ise “Telefonla araması için jeton da koydu.” Jetonla arama yapan telefonlar artık kullanılmamaktadır. Anlamlı okuma sağlamak için öğrencilerin çevresinden örnekler vermek gerekirse oyun salonlarındaki oyuncaklar için kullanılan jetonlar anlatılabilir. Jetonla arama yapmamış öğretmenlerin görev yaptığı bir dönemde bu detayın gözden kaçırılmaması getekmektedir.



Resim 13. OYÖ Kitabında 5. Grup Seslerde Ölçme ve Değerlendirme Çalışması

Resim 13'da 1. sınıf OYÖ kitabında 5. grup seslerin öğretilmesinin ardından uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışması için ayrılmış bölümler görülmektedir. Bu resimde art arda verilen 2 sayfadan oluşan çalışmada sayfanın birinci kısmında hangi seslerle ilgili çalışma yapıldığının belirtildiği bölüm bulunmaktadır. Bu sesler parantez içinde (g, c, p, h) şeklinde gösterilmiştir. 1. etkinlikte çiçek görüntüsünü andıran şekiller içinde her bir yaprakta bir kelime olacak şekilde düzenlenmiş çalışma bulunmaktadır. Kelimelerdeki bazı sesler eksik verilmiş ve tam ortaya da uygun ses oturtulmuştur. Burada amaç eksik verilen sesleri göbekteki ses ile tamamlamak ve öğrencilerin oluşan kelimeyi okumasını sağlamaktır.

2. etkinlikte dikdörtgen şekiller içerisinde 8 hece verilmiştir. Altında ise bu heceler birleştirilerek oluşturulacak kelimelerin yazılması için 4 satır iki sütundan oluşan tablo yer almaktadır. Tablonun sol kısmında yazı için ayrılmış boş alan bulunurken

sağ kısımda bu kelimeleri öğrencilere çağrıştırması için eklenmiş görseller yer almaktadır.

İkinci sayfa 3. etkinlik ile başlamaktadır. Sayfanın en üst kısmında dört görsel bulunmaktadır. Her görselin altında isimleri birer heceleri eksik bırakılarak yazılmıştır. Öğrencilerden görsellerin isimlerini eksiksiz yazmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte artık öğrenciler zihinsel becerilerini biraz daha işin içine katıp eksik heceleri kendileri bulacak ve boş bırakılan alana yazacaklardır. Alan olarak diğer etkinliklerden daha az yer kaplamasına rağmen 4 çalışmadan en zorlayıcı olanı bu çalışmadır.

4. etkinlikte ise 5 kelime mavi gölgeli kutucukların içine yerleştirilmiştir. Alt satırda numara sırasına göre dizilmiş 5 cümle oluşturulmuştur. Cümleler içinde yer alacak anahtar kelimelerin yerleri sıralı noktalar ile boş bırakılmıştır. Aynı kelimelerin görselleri ise sayfanın en altında verilmiştir. Cümleleri doğru kelimeler ile tamamlayan öğrenciler değerlendirme çalışmasını bitirmiş olacaklardır. Görseller öğrenci seviyesine uygundur fakat çerçeve içerisine alınmamıştır.



Resim 14. OYÖ Kitabından Türkçe Kitabına Geçiş Sayfası

Resim 14'te OYÖ kitabının son sayfası ile Türkçe Ders Kitabının ilk sayfasının resmi yer almaktadır. Resimde sol tarafta "Serbest Okuma Çalışması" başlığı adı altında "Meyveler" başlıklı bir tekerleme verilmiştir. Tekerleme metninde yer alan meyveler her kıtanın yanında yer almaktadır. İlk meyve olan elma, ikinci sırada çilek ve üçüncü sırada karpuz resmi bulunmaktadır.

Resmin sağ tarafındaki sayfada "İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı" yazısının altında bir ağaç resmi ve bir aile bulunmaktadır. Aile bir çocuk ve anne babadan oluşmaktadır. En altta ise yayınevinin adı yer almaktadır. Bu sayfada yer alan resim Türkçe kitabının dış kapak resmidir.

Sol taraftaki metin OYÖ kitabının son sayfasıdır. Fakat OYÖ kitabında bulunan ilk dört grup harf çalışmaları ilk kitapta yer alırken son iki grupta yer alan harf çalışmaları ve serbest okuma metinleri Türkçe kitabının ilk 37 sayfasında yer almaktadır. Farklı kitaplar olarak tasarlanan OYÖ kitabı bölünmüş ve bütünlüğü

bozulmuştur. OYÖ kitabını Türkçe kitabından ayırmanın bir nedenide öğrencilerin kitap taşıma yükünü hafifletmek iken türkçe kitabı ile Oyö kitabını birlikte taşımak öğrenciye yük getirecektir. Kitaplar ayrı iki kitap olarak düşünülüp ayrı basılmalıdır.

Sağ tarafta yer alan Türkçe kitabının ilk sayfasıda belirgin olarak OYÖ kitabından ayrılmamış ayrıca renklerde soluk ve dikkat çekici değildir.



V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

İlköğretim Türkçe Dersi yenilenen programla birlikte Ses Temelli Cümle Yöntemine (STYC) geçmiştir. Yeni müfredatla birlikte cümle yöntemi kaldırılmış olup seslerden heceye, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümle ve metinlere geçen bir sistem oluşturulmuştur. Dik yazı okuma metinlerinde yerini alır iken yazma çalışmalarında tamamen kaldırılmıştır. Yazma çalışmaları bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Harfler yazılış yönü, öğrenim kolaylığı ve bu harflerle oluşturulacak kelime sayısına göre gruplanmıştır (MEB, 2005)

Yapılan çalışma, Antalya ili Serik ilçesinde görev yapan öğretmenler ile ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum ders kitabının incelenmesi konusunda yapılmış bir nitel araştırmadır. Bu bölümde elde edilen bulgulardan çözümlenmeler yapılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.1.1. Öğretmenlerin Okuma-Yazma Deyince Ne Anladıkları İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlere okuma yazma deyince neleri algıladıkları sorulduğunda; 16 öğretmenden 6'sı sesler-hecelere-harfler cevabını vermiştir. Okuma yazma çalışmalarının temelini oluşturan yapı taşı bu üç öğedir. Bu durum öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarını doğru algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencinin hayatı doğru anlayabilmesi için okuma yazma öğrenmesi gerektiğini üst düzeyde dile getirmiştir. Öğretmenlerin okuma yazma konusunu sesleri yazıya dökebilme, okuduğunu yorumlayıp anlayabilme, eğitim-öğretim şeklinde algıladıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin ilk okuma yazmayı eğitim öğretim

şeklinde genellemesi ilk okuma yazma öğretiminin, eğitimin olmazsa olmazı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sesleri yazıya dökmebilme öğretmenler tarafından algılanan diğer bir bulgudur. Öğrencinin tanıdığı sesleri yazıya dökmesi okuma yazma becerisi yönünden ilk beklenen durumdur.

5.1.1.2. Öğretmenlerin Kitaplarda Yer Alan Çizgi Çalışmaları ile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; 16 öğretmenden 5 tanesi çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olmasını belirtmiştir. Çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olmasını doküman analizinden elde ettiğimiz sonuçlarda da net olarak görülmektedir. Öğrencilerin yazma çalışmalarının temelini oluşturan bu çalışmalar okuma-yazma kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi için oldukça önemlidir. Parmak kasları yeterince gelişen öğrenciler ses çalışmalarında zorlanmayacaktır şeklinde yorumlarsak, kitaplarda çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması bu durumu olumsuz etkileyecektir.

Altun, Çetin ve Bay (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin basitten karmaşığa doğru çizgi çalışmalarını gerçekleştirdiğini, bu çalışmalar için değişik dergi ve kitaplar kullanıldığını, İlköğretime hazırlıkta, kalem tutma, çizgi çizme, kas becerilerinin ve el göz koordinasyonunun gelişmesi ve kavramların öğrenilmesinin önemli olduğu vurgulandığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerle ilgili yüksek oranda belirttiği diğer bir durumda kitapta çalışmalar için ayrılmış bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmamasıdır. Parmak kası gelişimi kalem tutmada en önemli durumdur. Temur (2011) çalışmasında 12 farklı şekilde kalem tutma tespit etmiş, öğrencilerin kalemi kavrama ve sıkıştırılmalarını yazma hızına göre tablollaştırıp, bunun yazma hızına etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1.3. Öğretmenlerin Görsellerin İçeriğe Uygunluğu ile İlgili Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde okuma yazma öğreniyorum kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşlerine bakıldığında yüksek oranda görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, kullanılan görsellerin verilen sesler ile uyuşmaması, görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi sonuçlarına ulaşmıştır.

OYÖ kitabında yer alan görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması görsellerin önemi ile uyuşmamakta olup, bu durum doküman analizlerinde de açıkça görülmektedir. Örneğin "ç" sesi verilirken yaya geçidi çizilmesi öğrenci seviyesinin oldukça üstündedir. Öğrencilere seviyesinin üzerinde verilen görseller zihninde sesi canlandırmasına ve somut öğrenme gerçekleştirmesine engel olacaktır.

Kullanılan görsellerin seslerle uyuşmaması Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında sıkça rastladığımız diğer olumsuz durumdur. Ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarında yer alan karakter isimleri her sayfada farklı resimle gösterilmiştir. Örneğin “Talat” kelimesi geçen her bölümde aynı çocuk resmi kullanılmalıdır.

Öğretmenler tarafından yüksek oranda belirtilen diğer durum görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesidir. Ders kitabında yer alan çizimlerin renk olarak belirsiz ve solgun olması, çizimin ne olduğunun net şekilde anlaşılabilmesi öğretmenlerden elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Çizimler 50-72 ay yaş aralığındaki çocuklar için canlı renklerde, anlaşılır ve basit olmalıdır.

Dursunoğlu (2010) araştırmasında görsel içeriklerin ilkökul çocuklarında oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmış ve “Bu gerçek göz önünde bulundurularak seslerin öğretiminde görsellerden bolca yararlanılmalıdır. Bunun için görsellerin çocukların ilgi ve duygu dünyasına hitap etmeleri gerekir” ifadesini kullanmıştır.

Görsellerin sayı olarak yetersiz olması, görsellerin öğrencilerin hayatına dair resimlerden seçilmemesi, görsellerin kültürel farklılıklara uygun seçilmemesi

öğretmenler tarafından belirtilen diğer durumlardır. Somut işlem dönemindeki 1.sınıf öğrencileri için seçilen resimlerin çevrelerinde görebilecekleri, yaşantılarının içinde var olan nesnelere ait olması sesler ile bağlantı kurabilmesini kolaylaştıracaktır.

5.1.1.4. Öğretmenlerin OYÖ Kitabında Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yeterliliğine dair elde edilen cevaplarına bakıldığında, 16 öğretmenden 9 tanesi harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin az olmasını belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç ilk okuma yazma kitabında yer alan çizgi çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yetersiz olması sonucuyla birebir örtüşmektedir. Dokümanlarda da görüldüğü üzere sadece 3 satır olan harf çalışması yazım için yetersizdir.

Kitabın sayfa sayısının fazla olması gerektiği, üst düzeyde belirlenen diğer sonuçlardan birisidir. Öğretmenlerin harf ve çizgi çalışmalarına ayrılan bölümlerin fazlalaştırılması, içeriğin zenginleştirilmesi tespitleri aslında sayfa sayısını da kendiliğinden artıracaktır. Fazla sayfa sayısı olan 1kitap yerine, az sayfa sayısında 2 ya da 3 kitap şeklinde tasarlanan kitaplar öğrencinin taşımamasını da kolaylaştırır.

Öğrencilerden harf döneminde harfleri yazılış yönlerine göre ve doğru yazması beklenir. Bu durumun öğrencide oluşması için yeteri kadar çalışma yapılmasını ders kitabında çalışmalar için ayrılan bölümlerin yeterli olması ile mümkündür.

5.1.1.5. Öğretmenlerin ELAT-İNORM Harf Dizisinin Okuma Çabukluğu Bakımından Anlamlı Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

STCY' e geçiş ile beraber ilk grup sesler (e-l-a-t, i-n-o-r-m) eğitim-öğretim yılının başlangıcında öğrencilere verilmeye başlanmaktadır. Bu gruptaki seslerin kavrama, yazma ve ezber yönünden kolaylığının yanı sıra, hece, kelime ve cümle oluşturmak için en uygun grup olarak görülmektedir.

Öğretmenlere ilk grupta yer alan bu ses dizisinin anlamlı olup olmadığı sorulduğunda 16 öğretmenden 10 tanesi 62.50 yüzde ile anlamlı, 4 tanesi kısmen anlamlı, 1 tanesi anlamsız bulmuştur. Sonuçlara bakıldığında öğretmenler ilk grup sesleri (e-l-a-t, i-n-o-r-m) anlamlı bulmaktadır.

Bu durum öğrencilerin okuma hızını artırma da oldukça faydalıdır. Durukan ve Alver (2008) araştırmasında STYC yönteminin okuma hızına etkisini araştırmış ve ilk grup sesler ile başlayıp sestene-heceye, heceden-kelimeye, kelimedenden-cümleye, cümleden-metne giden ve bu geçişi karma yürüten sistemin okuma yazma yönünden daha hızlı ve verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1.6. Öğretmenlerin Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin ders kitabında yer alan sestene heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşlerine bakıldığında ise; bütün seslerin açık-kapalı şeklinde verilmemesi ve öğrencilerin sestene heceye geçerken heceleri birleştirip okuyamaması yüksek oranlarda belirtilmiştir. Bütün seslerin kapalı ve açık hece şekillerinin verilmemesi, öğrencilerin bu hecelerle karşılaştıklarında zorluk çekmelerine neden olacaktır. Tüm hece şekillerini gören öğrencilerin okumaları ve yazmaları daha seri ve akıcı olacaktır.

Yine bu konuda karşılaşılan diğer sorun öğrencilere velileri tarafından seslerin yanlış öğretilmesidir. İlk okuma yazma öğretiminin önemli öğelerinden birisi de velilerdir (Çelenk, 2002). Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığını, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu görüşündedir. Ancak bu ve benzer durumlar yaşanmaması için velilerin eğitilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yüksek oranda belirtilen diğer bir sorunda hece kavramının öğrencilerin belleğinde oluşturulamamasıdır. Bu durumun sebebi doküman analizlerinde de belirttiğimiz hecelerin yanlış birleştirilmesidir. Örneğin sestene heceye geçiş çalışmalarında verilen ‘‘el-a’’, ‘‘al-et’’, ‘‘Al-i’’, ‘‘ile-t’’ vb. şeklinde hecelerin birleştirilmesi okuma

kolaylığı sağlarken hece kavramını ortadan kaldırdığı görülmektedir. Bu durum 2. hatta 3. sınıflarda Türkçe derslerinde öğretmenlerin karşısına sorun olarak çıkmaktadır.

Öğrencilerin oluşturdukları heceler ile anlam ilişkisi kuramaması ayrıca belirtilen sorunlardır. Örneğin; ilk grup seslerde öğretilen Ela, Lale, Talat gibi özel isimlerin öğrencilerin çevrelerinde kullanılmaması bu isimleri zihinlerinde canlandıramamalarına neden olmaktadır.

5.1.1.7. Öğretmenlerin Ek Kaynak Kullanımına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Sonuçlar

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç olup olmadığı hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna bakıldığında OYÖ kitabındaki metinlerin yetersiz olması yüksek oranda belirtilmiştir. Tablo 2' de belirlenen çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması, ayrılan bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmaması sonuçları, Tablo 3' de elde edilen yardımcı kitap kullanılması, yardımcı kaynağa ihtiyaç duyulması sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Ayrıca 21.10.2013 tarih ve 2994840 sayılı "Ders Kitabı Dışında Kullanılacak Yardımcı Eğitim Araçları" konulu yazısı ile okullarda her kademe de ek kaynak kullanılması Milli Eğitim Bakanlığınca yasaklanmıştır. (MEB,2013)

Hikaye kitabına ihtiyaç duyulması elde edilen diğer sonuçtur. Fakat hikaye kitabı ek kaynak olarak değerlendirilmemelidir. Hikaye kitabı sınıf kitaplığında bulunması ve zenginleştirilmesi gereken okuma materyalleridir. Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen okuma projeleri kitap okumanın önemini ortaya koymaktadır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün yürüttüğü Ailele Birlikte Okuyorum, Kitap Dostu Belgesi, Kitaplar Yaşasın projeleri bunlara örnektir.

5.1.1.8. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşleri yorumlanacak olursa 16 öğretmenden 3'ü çalışmaların öğrencilere anlamsız gelmesini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin eğik yazı çalışmalarını geçici bir durum olarak algılamasına sebep olmaktadır. Öğrenciler eğik yazı okuma ve yazma çalışmasını okuma-yazma öğrenme süreci olarak algılayıp, okumayı öğrendiklerinde dik yazı yazacaklarını düşünmektedirler.

Bay (2010, s. 181) “STCY ile okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamaktadırlar. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceği konusunda bir netlik yoktur.” şeklinde ifade etmiştir.

Yüksek oranda belirtilen bir diğer sorunda, öğrencilerin dik yazı çalışmalarını yeniden öğreniyor olması, öğrencilerin okuma hızlarını yavaşlatmasıdır. Öğrenciler dik yazı okurken kısa süreli bir yavaşlama yaşayabilirler. Fakat bu geçici bir durumdur.

5.1.1.9. Öğretmenlerin OYÖ Kitabının Görsel Ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi İle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin okuma yazma öğreniyorum kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki görüşlerine bakıldığında, projeksiyon cihazı kullanılması 16 öğretmenden 7 tanesi tarafından belirtilmiştir. Projeksiyon cihazından kasıt dersin bilgisayar destekli işlenmesidir. Bu öğrencilerin sıkıcı ders sürecinden çıkmalarını, farklı öğrenme yöntemleriyle karşılaşmalarını, eğlenceli zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Derslerde öğrenme ortamını zenginleştirmek çoklu zeka kuramına göre her öğrenciye ulaşma olanağı sağlayacak ve dersin verimini arttıracaktır.

Kayıkçı, (2008) araştırmasında teknolojik materyalleri kullanan ve kullanmayan öğretmenler arasında çok önemli farklara rastlamıştır. Bu materyalleri kullanan öğretmenlerin 1. sınıf okuma- yazma çalışmalarında kullanmayan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı sonuçlar teknolojiyi aktif kullanmada da birebir görülmüştür.

Derslerin işlenişinde bilgisayar ve internet kullanımı, CD, video, slayt kullanılması öğretmenler tarafından farklı bir kategori olarak algılanmış olsa da bu da bilgisayar destekli öğretim yöntemine girmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) biriminde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden teknoloji destekli ders işletilmesi günümüz eğitim sisteminde teknoloji kullanımının desteklendiğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Basit materyallerin kullanılmasından kasıt öğretmenlerin kendi hazırladıkları karton, resim, levha vb. öğretim araçlarıdır. Bu araçlar kolay hazırlanması, öğrencilerin el becerilerini geliştirmesi, tüm öğrencilerin derse etkin olarak katılması açısından oldukça verimlidir.

Yardımcı kitap kullanılması, fotokopi kullanımı, resim kartları kullanılması öğretmenler tarafından belirtilen diğer durumlardır. Yardımcı kitabın ve fotokopilerin sıkça kullanılmasının nedeni OYÖ kitabının yetersiz olmasıdır.

5.1.1.10. Öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabını yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine Dair Sonuçlar

Öğretmenlerin Türkçe kılavuz kitabını yeterliliğine dair cevaplarına bakıldığında çoğunlukla kitabın karmaşık ve yetersiz olması tespit edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabı derslerin işleniş süreçlerinde öğretmenlerin başvuracağı en önemli kaynaktır. Kılavuz kitaplar yayınlanmaya başladıktan sonra öğretmenler yıllık plan yapmamış kılavuz kitaba göre hareket etmişlerdir. Öğretmenler kılavuz kitapta belirtilen “derse hazırlık” bölümlerinden sorumludur; materyal hazırlamak veya temin etmek, derse öğrencilerin ilgi ve dikkatini artırmak gibi hazırlıklar yapmak zorundadır. Kılavuz

kitabın karmaşık ve yetersiz olması eğitim-öğretimde ders içi ve ders dışı tüm süreçleri olumsuz etkileyecektir.

Şahin, (2008) 29 İlköğretim okulunda öğretmenler ile yaptığı araştırmasında, öğretmen kılavuz kitabı hakkında öğretmenlere görüşlerini sormuş olup, kılavuz kitabın ders işlenişte belirtilen ekleri sunmadığı, ders öncesi hazırlıklara kılavuzda yer verildiği, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır sorusunda da tereddütte kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Belirlenen diğer bir hususta kılavuz kitabın içerik yönünden zenginleştirilmesidir. Böylece öğrencilerin ders kitabı da içerik yönünden zenginleşecektir. Öğrencilerin ders kitabına olan ilgisi artacak konuların kavratılması kolay hale gelecektir.

Kılavuz kitaplarda konuların kavratılmasında kullanılacak materyallerin temin edilmesindeki güçlükler belirlenen diğer bir maddedir. Kılavuz kitaplarda öğretmenin temin etmesi gereken materyaller, pahalılık, bulma güçlüğü, çevre şartları, istenilen materyalin öğrencinin yaşadığı çevreye uyumu göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.

5.1.2. Doküman Analizinden Elde Edilen Sonuçlar

Çizgi çalışmalarının önemi birçok bölümde dile getirilmiş olup, bu çalışmalar yazma çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazı öğretimi öncesinde doğru oturma becerisinin yanında kalem tutma, kâğıt tutuş ve yazı yönü konularında da beceri kazanmaları önemli görülmektedir (Duran, 2010).

Birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi sürecinin hazırlık döneminde öğrencilere yaptırılacak bazı etkinlikler, onların yazmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olabilmektedir. Avuç içinde oyun hamuru, çamur ve yumuşak top yoğurma parmak kaslarının gelişimine katkı sağlar (Yangın, 2007). Ancak OYÖ kitabından elde edilen dokümanları incelendiğinde çizgi çalışmaları için ayrılmış bölümlerin hem karmaşık hem de az olduğunu görülmektedir.

Dokümanlardan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin OYÖ kitabında yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlere harf çalışmaları için ayrılan bölümlerin yeterliliği sorulduğunda yüksek oranda yetersiz bulmaları ile örtüşmektedir.

Hece çalışması ile ilgili dokümanların analizlerine bakıldığında hece çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olduğu görülmektedir. Ayrıca hecelerin yanlış şekilde bölündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kelimeleri oluşturan hecelerin birleştirilip eşleştirme yapılması çalışmalarında ise OYÖ kitabında ayrılan bölümler öğrenci seviyesinin üzerinde ve karmaşıktır. Bu durum öğretmenlere heceler için ayrılan bölümler sorulduğunda da dile getirilmiştir.

Doküman analizlerinden elde edilen diğer bir sonuçta görsellerin içerik ile uyumlamamasıdır. OYÖ kitabında yer alan görseller çoğunlukla verilen içerikle uyumlamamaktadır. Ayrıca görsellerle ilgili elde edilen diğer bir sonuçta kullanılan renklerin cansız olmasıdır. Bu yaş grubundaki öğrenciler için renkli ilgi çekici ve eğlenceli görseller kullanılmalıdır.

Ses temelli cümle yönteminde anlamlı okumanın gerçekleşmesi için öğrencilere ilk ses grubundan itibaren anlamlı okuma çalışmaları yaptırılmalıdır. Bunun için öğretmenler, kullanacakları araç gereci seçerken ve uygularken daha dikkatli olmalıdırlar (Tok, 2008).

Doküman analizlerinden elde edilen diğer bir sonuç ise metinlerde kullanılan kelimelerin öğrencilerin yaşantılarından seçilmemesidir. Metinler güncel yaşamdan seçilirse, öğrencilerin zihninde canlanması daha kolay olur.

OYÖ kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları için ayrılmış bölümler öğrenci seviyesine uygun ve yeterlidir. Böylece öğrencilerin sesleri kavrayıp kavrayamadığı, hangi seslerde sorun yaşadığı değerlendirme sonuçlarından analiz edilebilir. Öğrencilerin sorun yaşadığı sesler geriye dönük bireysel çalışmalarla pekiştirilir. Fakat OYÖ kitabının son iki grup harf dizisinin Türkçe ders kitabında yer alması bütünlüğü bozmaktadır.

5.1.3. Metafor Analizinden Elde Edilen Sonuçlar

Katılımcıların ilk okuma yazma öğretimini benzettikleri şeyler yorumlandığında; ilk sırada tohum yer almaktadır. Tohum bir ağacın oluşması için atılacak ilk adımdır. Bu nedenle bir ağacın yeşermesi, büyüüp köklenmesinin ilk adımı ‘tohum’ olmasından dolayı ilk okuma yazma öğretimi tohuma benzetilmiştir. Tohumu sağlıklı olan ağaç hiçbir zaman iyi meyve vermez, tıpkı okuması ve okuduğunu anlaması kötü olan bir öğrencinin akademik başarısının zayıf olacağı gibi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu durumu tasvir ettikleri söylenebilir.

Katılımcılar okuma yazma öğretimini ağaca benzetmişlerdir. Ağaca benzetmelerinin sebebini hızla büyüüp yeşermesi ve birkaç yılda meyve vermesi olarak yorumlayabiliriz. Okuma yazma süreci öğrencinin, eğitim öğretim hayatı boyunca en hızlı gerçekleşen ve en net şekilde ortaya çıkan öğrenmedir. Ağacın büyümesi de net gözlemlenen bir durum olduğu için öğretmenlerin okuma yazmayı ağaca benzediğinin söyleyebiliriz.

Okuma yazma öğretimi duran bir arabaya benzetilmiştir. İlk bakışta doğru bir tespit gibi görünse de çocuk hiçbir zaman duran bir arabaya benzemez. Çünkü insan doğduğu andan itibaren öğrenen bir varlıktır. Sadece hiç okuma yazma bilmemesini duran bir arabaya benzetecek olursak okuma yazma öğretim süreci öğrenciyi harekete geçirmek olarak algılanabilir. Devamında da süreç ilerledikçe hızlanan ve yıl sonunda hızla yol alan bir araba olarak tasvir edilebilir. Okuma yazma öğretiminin akarsu ve çığa benzetilmesi de sürecin hızlanarak devam ettiğini gösteren diğer metaforlardır.

Okuma yazma öğretimi bir katılımcı tarafından düğme ilikleme olarak yorumlanmıştır. Düğme sırayla ilerler. Sıralamadaki hata tüm görüntüyü ve ahengi bozar ve tüm işlerin başa alınmasına sebep olur. Okuma yazma öğretiminde yapılan bir hata, yanlış bir öğrenme, yanlış bir algı oluşması tüm eğitim süreci üzerinde sorunlar yaratır ve başa alınması mümkün olmayan hasarlar bırakır. Katılımcı burada okuma yazma sürecinin işleyişini vurgulamak istemiştir.

Okuma yazma öğretimini dağa tırmanmaya benzetmiştir. Dağa tırmanmak korkutucu ve meşakkatli bir iştir. Birçok sınıf öğretmeni birinci sınıf okutmaktan çekinir. Yıl sonunda öğrencilerin başarıya ulaşamamasından, okuma yazma öğrenememesinden korkar. Fakat ne kadar süreç zor ve çetin olsa da gereken özveri sağlanırsa her öğrenci okuma yazma öğrenir. Öğretmenlerin okuma yazma sürecinin zorluk düşüncesinden yola çıkarak süreci dağa tırmanmaya benzettiğini söylenebilir.

Okuma yazma sürecinin inşaata ve heykel yapmaya benzetilmesi yorumlanırsa, her iki benzetimde de insan eliyle şekillendirilen bir eserin ortaya konulması söz konusudur. Doğru şekillendirildiğinde mükemmel ürünler ortaya çıkabilir. Tam aksine yanlış şekillendirildiğinde hiç istenmeyen sonuçlarla karşılaşılır. Tıpkı bunun gibi öğrencilerin okuma yazma süreçlerinin de doğru yürütülmesi gerekir.

Karanlıktan aydınlığa geçiş ve yeni doğmuş çocuk benzetmeleri öğrencilerin okuma yazma öğrenerek yeni bir hayata adım atmalarını ifade eder. Okuma yazma öğrenen öğrenciler hayatı farklı algılamaya başlar. Kendini ifade etmenin farklı yollarını keşfeder, okur, öğrenir, öğrendiklerini paylaşır ve bundan zevk alır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İncelenen kitapta çizgi çalışmaları için ayrılan bölümler yetersizdir. OYÖ kitabında yer alan çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin artırılması gerekir. Bu öğrencilerin kas gelişimi ve kalem tutma becerilerini artırır.
2. 6-12 yaş grubu öğrencilerinin küçük kas gelişimleri arttırıcı etkinlikler oldukça önemlidir. Okuma yazma öğreniyorum kitabının içerisine öğrencilerin parmak kaslarını geliştirmek için kesme yapıştırma etkinlikleri konulabilir. Bu durum aynı zamanda okuma yazma sürecini öğrenciler için zevkli hale getirir.
3. Çizgi çalışmaları için İlköğretim Müfredatında ayrılan süre 1 hafta olarak belirlenmiştir. Bu süre çizgi çalışmalarının amacına ulaşması için yeterli değildir. Çizgi çalışmaları için ayrılan süre artırılabilir. Böylece okuma yazmaya hazırlık süreci daha etkin ve verimli olur.

4. Somut işlem dönemindeki öğrenciler için görsel materyaller büyük önem taşır. OYÖ kitabında yer alan görseller öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirilmelidir. Kitapta yer alan görseller kullanılarak öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle uygulayabileceği oyun ve videolar hazırlanıp ders kitabı ile birlikte dağıtılabilir.
5. OYÖ kitabı tasarlanırken kullanılan görseller ve metinler bölgesel kültür farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
6. Özellikle ilk harflerde ve yazımı zor olan harflerde yazı çalışmaları çoğaltılmalı dönem sonuna doğru daha az çalışma olmalıdır.
7. OYÖ Kitabının etkinliklerinin artırılarak sayfa sayısının çoğaltılması gerekir. Böylece bireysel farklılıklara hitap eden etkinlikler OYÖ kitabının içine alınmış olur.
8. Veli ve öğretmenler bitişik eğik yazı kullanmak için bilinçlendirilebilir. Bunun için uzman kişiler tarafından verilecek seminerler düzenlenebilir. 1. sınıfa başlayan öğrencilerin velileri bu sistemin yeni olduğunu hatta okul idaresi ya da öğretmen tarafından uygulandığı gibi bir yanlışlığa düşmektedir. Böylece bu tip yanlış algılar önlenmiş olur.
9. OYÖ kitabında seslerden heceye geçiş çalışmalarında her sesin kapalı ve açık hece olarak verilmesi gerekir. Ayrıca öğretilen tüm sesli harflerle verilen sesin açık ve kapalı hece halinde verilip hece tablosu oluşturulabilir.
10. Hecelerin doğru şekilde oluşturulması gerekmektedir. Örneğin; “el-a” kelimesi öğrenciye kavratıldıktan sonra, “e-la” şeklinde bölünüp “la” hecesi oluşturulmamalıdır. Doğrudan “e-la” şeklinde verilmelidir. Öğrencilerde oluşan kavram karmaşası önlenmiş olur.
11. OYÖ kitabında anlamsız kelime ya da hecelere yer verilmemelidir. Kitaplar hazırlanırken seçilen örnekler öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabileceği olaylardan seçilmelidir.
12. OYÖ kitabına ek olarak ses gruplarına göre düzenlenmiş hikâye kitabı hazırlanıp dağıtılabilir.

13. OYÖ kitabıyla ilgili sunu ve videolar hazırlanıp EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'ya yüklenerek görsel içerik yönünden kitaplar zenginleştirilmiş olur.

14. OYÖ kitabındaki metinlerin bitişik eğik harflerle ve dik temel harflerle yazımı yan yana verilmelidir. Örneğin öğrenciler okuma çalışmalarında “b” ve “d” seslerini karıştırmaları problem yaratmaktadır. Bu sayede öğrenciler Türkçe kitabında yer alan metinleri okurken yaşadıkları problemler daha hızlı aşılmış olur.

15. Hazırlık döneminde el-göz koordinasyonunu geliştirmeye yönelik çalışmalar eklenebilir. Bu çalışmaları gerçekleştirmek için belli materyaller Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilebilir.

16. Akıllı tahtalarda ve tabletlerde kullanılacak yazılımlar Milli Eğitim Bakanlığınca çizgi çalışması, harf yazımı, kelime hece oluşturma gibi farklı uygulamaları içeren oyunlar hazırlanabilir. Bu sayede bilişim teknolojileri ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılmış olur.

19. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan kitaplar için Türkçe kılavuz kitabından bağımsız bir kılavuz kitap tasarlanabilir.

5.2.2. Gelecekte Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Antalya İli Serik İlçesi bünyesinde müstakil 1. sınıf bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı il/ilçe/okul bazında da yapılabilir.

2. Bu çalışma nitel desende hazırlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda nicel bir araştırma deseni kurgulanabilir.

3. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığında ilk okuma yazma kitabıyla ilgili yürütülecek olan projelerde veri kaynağı ve görüş olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altındağ, M. (2005). *Eğitimde araştırma yöntemleri: Nitel araştırma teknikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Altun, A.S., Çetin, ř. Ö., Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 2008(2).
- Aksan, D. (1987). *Türkçe'nin gücü*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kırkılıç, A. (Ed). (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 79-95.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 120-139.
- Baran, G. ve Aral, N. (Ed). (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin anadili olarak edinimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Bayat, N., Şekercioglu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bilgegil, Z. (2007). Çocuk kitabında aranılan nitelikler. K. Yüce. ve M. Nuhoglu (Ed). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon.
- Burns, C.P., Roe, B.D. ve Ross E.P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Calp, M. (2009). *İlk okuma yazma öğretimi*. İstanbul: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi: Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cheek, M., Collins, E.H. (1984). *Diagnostic-prescriptive reading instruction*. Usa. Web Publishers.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Çelenk, S. (2001). Okul dışı etkilerin ilk okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı. (Yayın kurulu kararı alınmış araştırma). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 2-11.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2014). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duffy, M. R., Chen, T. H., Hancock, W. T., Powers, A. M., Kool, J. L., Lanciotti, R. S., vd. (2009). *Zika virus outbreak on yap island, federated states of micronesia*. New England Journal of Medicine, 360(24), 2536-2543.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-105.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). *Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. The Journal of International Social Research, 1(5), 274-289.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S.S. Topbaş (Ed), *Dil ve kavram gelişimi* (s.171-190). Kök Yayıncılık: Ankara
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma-yazmayı öğrenme: Türkçe okuyup yazmak için*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gönülal, M. ve Eryaman, M. Y. (2013) *İlk okuma kitabında kullanılan kelimelerin ilkokul birinci sınıf düzeyine uygunluğunun incelenmesi*. Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi, (14), 53-61
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazı öğretimi*. (2. baskı). (Çev. N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Gutin B. Manos T., Strong W. (1992). *Defining health and fitness: First step toward establish children's fitnessstandarts*. Research Quarterly For Exercise And Sport, 63 (2), 128-132.
- Güteryüz, H. (1991). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Sek Yayıncılık.
- Güteryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Helvacı, K. (2000). *İlk okuma ve yazma öğretmen kılavuzu*, Ankara: Özgün Matbaacılık.
- [Http://Www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Nitelarastirma.Ppt#256,1](http://Www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Nitelarastirma.Ppt#256,1) Kaynağından erişildi.
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/15022312_yonnetmelikdegisikligi_derskitaplari_14102015.pdf 03/01/2017 kaynağından erişildi.
- Kaya, Y. K. (1989). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış: Eğitimde model arayışı* (1. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 423-457.
- Kayıran, B. K. ve Karabay, A. (2012). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2847-2860.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S. B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Kula, F. (2017). *Kültür aktarımı ve kültürel kimliğin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi kişisel gelişimi*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Polimerlerin fiziksel özellikleri 2*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişim*. Mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi, Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *İlköğretim Türkçe dersi (1 sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Metin, N. (2008). *0-6 yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Nas, R. (1999). Öğretmen yetiştirmek. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, (229).
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. (3: baskı) Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda*

- değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sağırılı, M. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. Ö. Yılar (Ed), İlk okuma ve yazma öğretimi (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Saygın, Ö., Polat, Y., Karacabey, K. (2005). Çocuklarda hareket eğitiminin fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 19(3), 205-212.
- Sheridan, M. D. (2002). *Play in early childhood: From birth to six years*. Abingdon: Routledge.
- Storey, L. (2007). *Doing interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons ve A. Coyle (Ed.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. (p. 51-64). Los Angeles: SAGE Publications.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 133-146
- Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Ed). (2008). *Türkçe öğretimi: ilke yöntem ve teknikler*. Ankara: Medya Akademi Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2011). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2189-2205.
- Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.

- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, Ö. A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. *Dil Nedir?* www.tdk.gov.tr adresinden 04 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- Ungan, S. (2007). *Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(23), 461-472
- Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Vural, S. (2007). *Ailenin sosyoekonomik düzeyinin birinci sınıf öğrencilerinin aile-öğretmen iletişimi ve okuma yazma başarısıyla ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Williams, J. D. (2003). *Preparing to teach writing research, theory and practice*. (Third Edition). London.
- Wyse, D. ve Jones, R. (2005). *Teaching English, language and literacy*. London and New York: Routledge Falmer.
- Yalın, İ. H. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılar Ö. (2015). *İlk okuma ve yazma öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-*

International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8, (4).

Yılmaz, M. ve Ağırtaş, M. N. (2009), ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay İli Örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.

Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Zorba, E. (1999). *Herkes için spor ve fiziksel uygunluk*. Ankara: GSGM Eğitim Dairesi Yayınları.



EK-1. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN OYÖ KİTABININ İÇERİK YÖNÜNDE YETERLİLİĞİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Sorular:

1. Cinsiyetiniz?
2. Kaç yıllık öğretmensiniz?
3. Hangi kurumdan mezun oldunuz?
4. Meslek hayatınızda kaç defa 1. sınıf okuttunuz?
5. Yeni müfredata göre kaç kere okuttunuz?
6. Birinci sınıfta okuma yazma öğrenimiyle ilgili toplantı ve seminerlere ne sıklıkla katılıyorsunuz?

Yarı Yapılandırılmış Sorular:

7. Okuma yazma deyince aklınıza neler gelir?
8. İlk okuma yazma öğretiminde okuma yazma öğreniyorum kitabında yer alan çizgi çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?
9. Okuma yazma öğreniyorum kitabında yer alan görselleri içeriğe uygun buluyor musunuz?
10. Okuma yazma öğreniyorum kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümleri yeterli buluyor musunuz?
11. Okuma yazma öğreniyorum kitabında yer alan metinler öğrencinin yaş grubuna, içerik ve anlaşılabilirlik düzeyi bakımından uygun mudur?
12. Elatınorm harf dizisi okuma çabukluğu için sizce anlamlı mı? Değilse bir öneriniz var mı?
13. Ders kitabında yer alan sestem heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığınız sorunlar var mı?
14. Sizce okuma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç var mıdır? Neden?
15. Okuma yazma öğreniyorum kitabında dik yazı örneği bulunmaz iken Türkçe ikinci kitaplarda doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesini nasıl buluyorsunuz?

16. Okuma yazma öğreniyorum kitabınızı görsel ve teknolojik materyallerle destekliyor musunuz? Evet ise neler kullanıyorsunuz?
17. Türkçe kılavuz kitabını yeterli buluyor musunuz?
18. İlk okuma yazma ile ilgili makale okuyor musunuz? Evet ise ne sıklıkla okuyorsunuz?
19. İlk okuma yazma öğretimi bir şeye benzetmenizi istesem neye benzetirsiniz?



EK-2. BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formdaki imzam Sevde Gül ÇİFTÇİ tarafından yürütülen ‘‘İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum Kitabının İçerik Yönünden Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri’’ adlı çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım iki görüşme içermektedir. Araştırmacıyla birlikte ikinci görüşmenin gereksiz olduğuna karar verirsek sadece bir tane görüşme yapılacaktır. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

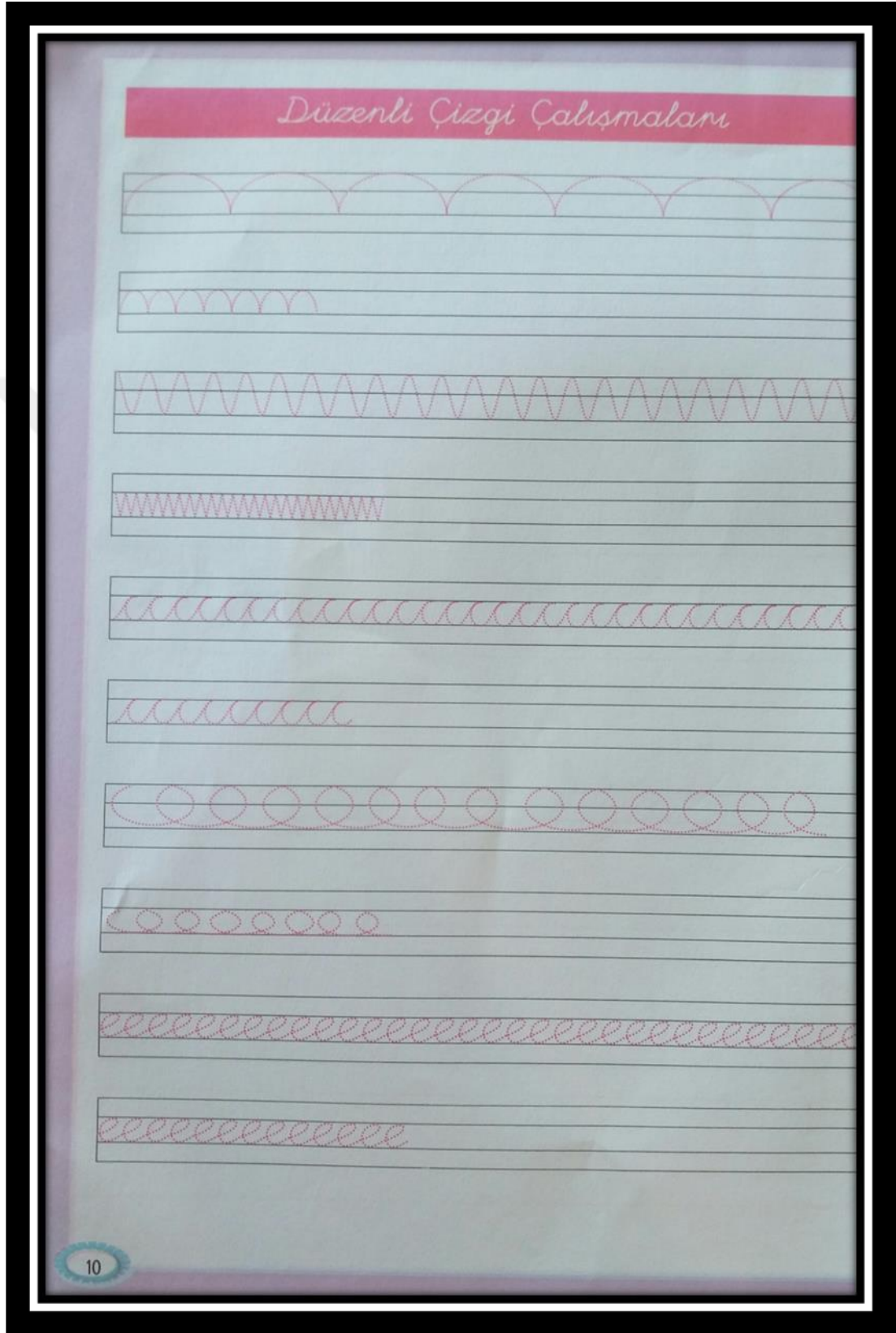
1. Ben araştırma için gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.

Ben,(isim) görüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Tarih

Katılımcının İmzası:

EK-3. OKUMA YAZMA ÖĞRENIYORUM KİTABINDA YER ALAN BAZI SAYFALARIN FOTOĞRAFLARI



Fotoğraf 1: OYÖ Kitabında 3. Çizgi Çalışma Sayfası

o → ok ok ok
 k → ek ek ek
 ok → oku oku oku
 u → Umut oku.

ku →
 tu →
 ma →
 l →

ek → ekme → k → ekmek
 me → ke → → Kemal
 mal → K K


Fotoğraf 2: OYÖ Kitabında “k” Sesinin Öğretiminden Sonraki Çalışma Sayfası



Fotoğraf 3: OYÖ Kitabında “d” Sesinin Öğretiminden Sonraki Çalışma Sayfası

e
n

en



en en
en

a
n

an

an an
an

en
e

ene

ene ene
ene

Anne ene nan at.

ene
n

enen → Eren

Eren Eren

Eren

Eren, annene et al.

Fotoğraf 4: OYÖ Kitabında “r” Sesinin Öğretiminden Sonraki Çalışma Sayfası

ü
nal
ünal → Ünal

ü ü



ü l bin ü yük dü kü me sü tü mit küsme

Ünal

Ünal küsme.

Tünkü söyle.

Bin düdüük öttün.

Sünü yünüsün.

Fotoğraf 5: OYÖ Kitabında “ü” Sesinin Öğretiminden Sonraki Çalışma Sayfası

8

ya

ka

sa

bi

to



ü...üm

kina

eytin

ku...u

Ö...lem

Seyma al.

Taze taze al

Özlem yedi.

..... meledi.

Ata yazı

9

Yaz Tatili

Denizde yüzeriz.

Kınlarda dolaşırız.

Koşar, ziplar oynarız.

Kınaz, muz, üzüm,

Taze tazedin.

Onları yemeye doyamayız.



Fotoğraf 6: OYÖ Kitabında Okuma Yazma Çalışmasına Ait Sayfası



Ela ile Oya

Ela denize baktı.

Babalamı tekneye bindi.

Tekne limandan ayrıldı.

Oya el salladı.

Ela ile Oya el ele.

Tekneye el salladı.

Fotoğraf 7: OYÖ Kitabında Metin Okuma ve Yazma Çalışma Sayfası

EK-4. MEB İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/03/2017-13080



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.2769793

02.03.2017

Konu: Anket Uygulaması

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :08/02/2017 tarih ve 4883 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevde Gül ÇİFTÇİ'nin "İlk Okuma Yazma Öğretimi:de Kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum Kitaplarının İçerik Yönünden Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmasını, İlimiz Serik İlçesine Bağlı ilkokullarda uygulama isteği ile ilgili 08/02/2017 tarih ve 4883 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 28/02/2017 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 01/03/2017 tarihli ve 2713840 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan "Eğitim İşbirliği Protokolü"nün 5. Maddesinin "d" bendinde yer alan "Yapılan Çalışmaların Sonuçları Tarafarca Paylaşılır" hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

1- Onay ve ekleri (2 sayfa)

ASLI İLE AYNI DİR

03 Mart 2017

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7721-9f17-3f74-bc1c-bb26 koda ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sevde Gül ÇİFTÇİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Kırıkkale 08.03.1983

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar:

Projeler:

Çalıştığı Kurum: Banu Cömertoğlu İlkokulu Aksu/ANTALYA

İletişim

E-Posta Adresi: sevdeciftci07@gmail.com

İNTİHAL RAPORU

%17	%16	%8	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
BİRİNCİL KAYNAKLAR			
1	www.pegem.net İnternet Kaynağı		%2
2	www.dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı		%1
3	www.ozcanpalavan.com İnternet Kaynağı		%1
4	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı		%1
5	acikerisim.dicle.edu.tr İnternet Kaynağı		%1
6	egitimbilim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı		%1
7	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı		%1
8	hakkari.meb.gov.tr İnternet Kaynağı		<%1
9	acikerisim.nigde.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı		<%1
Doc. Dr. Yasin ÖZKARA			
