

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE
OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
GÜÇLÜKLER
(Eskişehir İl Örneği)**

Uğur ÖZSOY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir
Ağustos, 2006

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Ana-bilim dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan -----
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

Üye -----
Prof. Dr. M. Naci ÖZER

Üye -----
Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT
(Danışman)

Üye -----
Yard. Doç. Dr. Asım ARI

Üye -----
Yard. Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ

ONAY

.../.../2006

Prof. Dr. F. Münevver YILANCI
Enstitü Müdürü

ÖZET
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER
(Eskişehir İl Örneği)

ÖZSOY, Uğur
Yüksek Lisans -2006
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 1. sınıf öğretmenleridir. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma verilerinin toplanması için anket formu geliştirilmiştir. İl merkezinden seçilen 3 ilköğretim okulundaki 110 öğrenci, araştırmanın ikinci boyutuna yönelik örneklemi oluşturmaktadır. Tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini belirlemek için, gözlem formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplanılmasından, “tek yönlü varyans analizi”nden ve “tukey testi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın bu sorunların giderilmesine yönelik bazı öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

ABSTRACT

THE DIFFICULTIES WICH ARE FACED WHILE TEACHING OF READING AND WRITING WITH PHONIC BASIS SENTENCE METHOD

(A Case of Eskişehir)

ÖZSOY, Uğur

Master Thesis -2006

Department of Primary Education, Division of Elementary Teaching

Supervisor: Associate Professor M. Bahaddin ACAT

The purpose of this research is to put forward the difficulties, that are faced while teaching of basic Reading and Writing with Phonic Basis Sentence Method, according to their statements of the first grade teachers in the elementary schools.

Research has been performed in Survey Model. The working group of research are the first grade teachers, who work in 242 elementary schools in Eskişehir in the educational year of 2005-2006. A survey form has been developed for collecting the datas of research. The working group of the second process of the research are 110 Students, who study in three elementary schools in center city. An observation form has been developed for determine the visible level in students of the fixed difficulties. Computing of percentage, frequency, means, standart deviation; one-way ANOVA; tukey were used in the analyse of datas.

At the end of the research it has been seen, that there are no important problems in studies of handwriting. Results was found, about that teachers in elementary schools face with problems about adding phonics and spells, spell out, not understanding from reading, false punctuating. Teachers determinated that identifying the spells, words and sentences for students, that was learned in classroom, is easy but not the new spells, words and sentences. We presented some suggestion at the end of this work.

ÖZET
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER
(Eskişehir İl Örneği)

ÖZSOY, Uğur
Yüksek Lisans -2006
İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 1. sınıf öğretmenleridir. Evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma verilerinin toplanması için anket formu geliştirilmiştir. İl merkezinden seçilen 3 ilköğretim okulundaki 110 öğrenci, araştırmanın ikinci boyutuna yönelik örneklemine oluşturmaktadır. Tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini belirlemek için, gözlem formu oluşturulmuştur. Verilerin analizinde yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplanılmasından, “tek yönlü varyans analizi”nden ve “tukey testi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın bu sorunların giderilmesine yönelik bazı öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

ABSTRACT**THE DIFFICULTIES WICH ARE FACED WHILE TEACHING OF READING AND WRITING WITH PHONIC BASIS SENTENCE METHOD****(A Case of Eskişehir)**

ÖZSOY, Uğur

Master Thesis -2006

Department of Primary Education, Division of Elementary Teaching

Supervisor: Associate Professor M. Bahaddin ACAT

The purpose of this research is to put forward the difficulties, that are faced while teaching of basic Reading and Writing with Phonic Basis Sentence Method, according to their statements of the first grade teachers in the elementary schools.

Research has been performed in Survey Model. The working group of research are the first grade teachers, who work in 242 elementary schools in Eskişehir in the educational year of 2005-2006. A survey form has been developed for collecting the datas of research. The working group of the second process of the research are 110 Students, who study in three elementary schools in center city. An observation form has been developed for determine the visible level in students of the fixed difficulties. Computing of percentage, frequency, means, standart deviation; one-way ANOVA; tukey were used in the analyse of datas.

At the end of the research it has been seen, that there are no important problems in studies of handwriting. Results was found, about that teachers in elementary schools face with problems about adding phonics and spells, spell out, not understanding from reading, false punctuating. Teachers determinated that identifying the spells, words and sentences for students, that was learned in classroom, is easy but not the new spells, words and sentences. We presented some suggestion at the end of this work.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Özet.....	i
Abstract.....	ii
İçindekiler.....	iii
Kısaltmalar.....	v
Önsöz.....	vi
1.BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Dil Öğretimi.....	1
1.2. Türkçe Öğretimi.....	5
1.2.1. Yeni Türkçe Öğretim Programının Özellikleri.....	7
1.2.2. Yeni Türkçe Öğretim Programının Yapısı.....	8
1.3. İlkokuma-Yazma Öğretimi.....	10
1.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları.....	11
1.3.2. İlkokuma-Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	13
1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	14
1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	14
1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	15
1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	16
1.5. STCY ile Okuma Yazma Öğretiminde Strateji Önerileri	17
1.6. Ülkemizde İlkokuma-Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	19
1.6.1. Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tartışmalar.....	20
1.7. Problem Cümlesi.....	23
1.8. Alt Problemler.....	23
1.9. Sayıtlar.....	24
1.10. Sınırlamalar.....	24
1.11. Tanımlar.....	24
1.12. İlgili Araştırmalar.....	25

2.BÖLÜM: YÖNTEM	31
2.1. Araştırmanın Modeli.....	31
2.2. Evren ve Örneklem.....	31
2.3. Veri Toplama Aracı.....	33
2.4. Verilerin Toplanması.....	34
2.5. Verilerin Çözümü.....	35
3.BÖLÜM: BULGULAR	37
3.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	37
3.2. Öğretmenlerin Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	41
3.3. Öğretmenlerin Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	45
3.4. Öğretmenlerin Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	48
3.5. Öğretmenlerin Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	52
3.6. Öğretmenlerin Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	56
3.7. Öğretmenlerin Okur-Yazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....	63
3.8. STCY ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrencilerde Gözlenme Düzeyi.....	66
4.BÖLÜM: TARTIŞMA ve SONUÇ	71
5.KAYNAKÇA	79
6.EKLER	84

Kısaltmalar

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi.

İİM: İl ve İlçe Merkezi.

NSK: Normal Sınıflı Köyler.

BSK: Birleştirilmiş Sınıflı Köyler.

ÖNSÖZ

Bu araştırma, Eskişehir il genelindeki ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak amacıyla yapılmış nicel bir çalışmadır.

Araştırma 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir il genelindeki 242 İlköğretim okulunda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için anket formu geliştirilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalamalar ile standart sapmanın hesaplanmasından, tek yönlü varyans analizinden ve tukey testinden yararlanılmıştır. İl merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen üç ilköğretim okulunun birer birinci sınıf şubelerinin öğrencileri, araştırmanın ikinci uygulamasına yönelik örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilen güçlüklerin, yıl sonunda öğrencilerde görülme düzeyini tespit etmek için gözlem formu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler incelenmiş ve güçlükler tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin görülme sıklığı, her bir güçlükten alınan puanların yüzde oranı (%), frekans değeri (F), aritmetik ortalaması (X) ve standart sapması (Ss) hesaplanmıştır.

Araştırma, giriş, yöntem, bulgular, sonuç olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde kuramsal bilgilere; yöntem bölümünde ise araştırmanın gerçekleşmesinde yapılan çalışmaların uygulanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde toplanmıştır. Tartışma ve sonuç bölümünde ise, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma ortaya konmuş, kişisel bir sonuç çıkarılmaya çalışılmış ve bunlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma ile il genelindeki öğretmenlere ulaşılarak yeni ilkokuma yazma öğretim yöntemi ile ilgili kapsamlı görüşlere başvurulmuş, önümüzdeki yıllarda ilgililer tarafından bu görüşler dikkate alınarak, günümüz uygarlığın temelini

oluşturan İlkokuma yazma sürecinde kullanılacak olan yöntemin en verimli biçime getirilmesine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanması sürecini değerli katkılarıyla yürüttüğüm danışmanım, Sayın Doç. Dr. M. Bahaddin Acat'a, veri toplama aracının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen ve yol gösterici eleştirileriyle bu çalışmaya önemli katkılarda bulunan Sayın Yrd. Doç. Dr. Zeki Yıldız'a, Sayın Doç. Dr. Hayati Akyol'a, Sayın ilköğretim müfettişi Yasemin Marşap'a, anketin uygulanması aşamasında yoğun desteğini veren Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, araştırmada katkısı olup adını yazamadığım herkese minnettarım.

Başta tüm çalışma sürecinde bana destek olan okul müdürüm Sayın Seyit Ali Aydoğmuş olmak üzere araştırma yürütülürken her türlü sabrı ve kolaylığı gösteren ilköğretim okullarındaki bütün yönetici ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında kendilerini çok ihmal ettiğim aileme, özellikle her devresinde desteğini esirgemeyen sevgili eşime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ağustos, 2006

Uğur ÖZSOY

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim, bir süreç olarak ele alındığında, öğrenme bu sürecin sonunda elde edilen üründür. Elde edilen davranışların kalıcı olması beklenir. Eğitimin niteliği de büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programdaki aksaklık ve eksiklikler giderildikçe, toplumsal ve bilimsel alandaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1993).

Senemoğlu (2002) öğrenmeyi; büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme olarak tanımlamaktadır. Öğretme, öğrenmeye rehberlik etkinliği olarak tanımlanabilir. Başarılı bir öğretme etkinliğinin gerçekleşmesi için, öğrenci ve öğretmende bulunması gereken özellikler vardır. Öğrenci öğrenmeyi arzulamıyorsa, öğretmenin görevi öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisini uyandırmak ve bunun için gerekli ortamı sağlamaktır. Bunlara ek olarak öğrenmenin gerçekleşmesinde fiziksel ortam da çok önemlidir. Öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, sınıf ortamını eğitim-öğretime uygun olarak düzenlemeli; empati kurabilmeli, düzenli, temiz ve neşeli olmalıdır. Okul-aile işbirliği sağlanarak velilerin katkısına olanak tanınmalıdır. Var olan eğitim sisteminde kullanılacak programın içeriği de öğrenmenin istendik şekilde gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Tüm bu öğrenim sürecinde etkileşim ve iletişim sonucu dilsel öğreti gerçekleşmektedir.

1.1. Dil Öğretimi

Dil insanların birlikte yaşaması sonucunda oluşmuştur. Bu yararlı ve zorunlu araç öğretim ve öğrenimin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin tek sağlayıcısıdır (Günay,2004). Tüfekçioğlu (2003) ise dili, insanların düşüncelerini

diğer insanlara aktarabilmelerine olanak veren, kendi iç dünyalarını tanımlarını sağlayan, sorunları çözümlenmede yardımcı olan, zaman ve yer sınırlarını aşarak, ötesindeki dünyayı anlamayı ve o dünyadaki yaşantılara ulaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanmıştır. Dil, düşüncelerin ve bilginin insanlar arasında aktarımına olanak vermesi nedeniyle önemlidir.

Geleneksel davranışçılar dil öğrenmenin taklidin, pratiğın, başarının geri bildiriminin ve oluşum alışkanlığının bir sonucu olduğuna inanıyorlardı. Çocuklar çevrelerinde duydukları ve böyle davranmak için pozitif takviyeye maruz kaldıkları ses ve kalıpları taklit ederler. Çevrelerinden destek gördükleri sürece düzgün dil kullanımı alışkanlığı elde edinceye kadar bu ses ve kalıpları taklit ve tekrar etmeye devam ederler. Bu görüşe göre çocuğun duyduğu dilin niteliği ve niceliğinin, çocuğun dil öğrenme başarısı üzerinde etkisi vardır (Lightbown & Spada, 1999).

Dilin salt taklit ile öğrenildiği tezine kanıt bulmak güçtür. Örneğın öğrenciler daha önce hiç duymadıkları yeni cümleler kurarlar. Bu cümleler öğrencinin dil sisteminin nasıl işlediğini kavramış olmasına dayanır. Dil öğrenenler sadece taklit ve anısal hafızadaki cümleler ile bir liste oluşturamazlar. Bu, taklidin dil öğrenmede rol oynamadığı anlamına gelmez. Bazı çocuklar dilin büyük bir kısmını taklitle edinir. Bunun yanında tüm duyduklarını taklit etmezler; ama öğrenme sürecindeki kimi kelime ve yapıları sıkça taklit ederler.

Bebeklikten başlayarak çocukların okulöncesi döneminde anne-babalar, çevresindeki yakınları ve öğretmenleri çocuklarla etkileşim içinde bulunarak, anlamlı dil girdilerini sağlayıp, bu yeteneği harekete geçirmekte ve çocuğun ana dilini kazanması için gerekli ortamı hazırlamaktadırlar.

Normal şartlarda büyüyen her çocuk dili zaman içerisinde çevresinden öğrenir. Bu edinimin doğal süreci eğer çocukla kimse konuşmazsa, örneğın başka insanların konuşmalarını duyma imkanı yoksa, engellenmiş olur. Çocuklar kendileriyle konuşulursa, ilgilenilir ve dinlenir ise öğrenirler. Bu tür etkenler eksik ise konuşma becerilerini geliştiremeyeceklerdir (Curtiss, 1977;Akt. Apeltauer, 1997).

Öğrenciye dilin kullanımını, bir bilgi dağarcığından çok günlük hayatında bir araç olarak kullanacağı beceriler bütünü olarak kazandırmaktayız. Dil öğrenimi noktasında dikkat edilmesi gereken bir başka yön de 6-7 yaş çocuğunun bedensel ve ruhsal gelişimidir. Dil becerisi kazandırma eğitiminde bellek, algı, kavrayış gibi değişik psikolojik yapı özelliklerinin ve organsal gelişimin belirli ölçüde tamamlanmış olması gerekmektedir (Vygotsky, 1985; Akt. Cemiloğlu, 1998).

Aktif edinimi sağlayan biyolojik, bilişsel ve sosyo-etkileşim üç önemli koşuldan söz edilmektedir. Biyolojik ve bilişsel koşul dışında ailesel şartlar da dil edinimini etkiler. Çocuğun içinde yetiştiği, varlıklar ve insanlarla etkileşimde bulunarak tecrübeler edindiği ev ortamı, dil edinimini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Takip eden faktörler bunda rol oynar: Kaçınca kardeş olduğu, aile genişliği, ebeveynlerin tahsil ve meşguliyet durumları, evde ahalinin tutumu (Özellikle ailenin tercih ettiği etkileşim stili-insanların birbirlerine karşı olan tutumları- ve bununla bağlantılı ifade biçimleri). Tercih edilen etkileşim stiline şekli ve eş zamanlı dile etkisi ve anlamının farklı dil biçimlerinin gelişiminin, özellikle yazı dili yeterliliğinin gelişimi üzerinde ispat edilebilir etkileri vardır (Heath, 1986; Akt. Apeltauer, 1997).

Bireyin dile ilgi duyduğu andan itibaren yaptığı şey, dil ve doğa ile ilgili bilgisini arttırma ve akıl yürütme yetilerini geliştirme olarak özetlenebilir (Günay,2004). Çocuklar dili ihtiyaç duydukları iletişimi kurabilmek için öğrenirler ve onu eşzamanlı kullanırlar. Çocukların edinmekte oldukları dili, diğer kişilerle iletişim kurma, dileklerini ve isteklerini bildirme, düşünme ve mantık yürütme, davranışlarını planlama ve yönetme gibi amaçlar için kullanmayı kolaylıkla öğrendikleri gözlenebilir.

Çocuklar okul hayatında ve yaşamlarının geri kalan kısmında kelime hazinesini genişletir. Çocuk her şeyden önce okul öncesinde edindiği becerileri genişleterek ve arındırarak söz dizimsel ve anlamsal yeteneklerini geliştirmeye devam eder. Dil hakkında bir merak geliştirir ve metalinguistik farkındalık olarak

adlandırılan, dili analiz etmek ve anlamak için nasıl kullanacağı becerisini öğrenir. Okul yılları boyunca kendisine entelektüel ve yaratıcı özgürlükler kazandıracak olan okuma ve yazmayı, dil becerilerini öğrenecektir. Okumak yer ve zaman sınırlamasından yoksun geniş bakış açıları kazandıracaktır. Çocuk sadece yeni sözcükleri değil, eski sözcükleri yeni biçimlerde kullanmayı da öğrenecektir (Hulit&Howard, 2002).

Sözcük dağarcıkları hızla gelişmekte, cümleler ile akıcı bir iletişim kurmayı da giderek artan bir beceri ile başarmaktadırlar. Çocukların dili edinmedeki hızları ve kolaylıkları ise, çocuktan çocuğa değişiklikler göstermekte ve bu durum bireysel farklılıklar terimi ile ifade edilmektedir.

Topbaş (2001), çocukların dil edinimindeki bireysel farklılıklarını şöyle sıralamıştır:

- Dil edinim hızında farklılık
- Kullanımda nicelik bakımından farklılık
- Nitelik bakımından farklılık

Örneğin;

- İlk sözcükleri öğrenme ve söyleme
- Kullandıkları sözcük sayısı
- Dilin yapısını edinme
- Cümleler ile konuşma gibi.

Dilin öğretilirliği, hangi dil becerileri kesin olarak öğrenilebilir, bireysel öğrencinin karakteristiği ve öğrenci ile öğretme stratejisi arasındaki karşılaşma boyutuna bağlıdır. Öğretilirliğin üç ögesinin her biri için bir temel prensip vardır:

1. Alıştırmalar için hedeflenen dilin anahtar boyutu şimdiki teorik modellere göre gramerin anahtarı olduğu derecede kelime anlamlarıdır. O nedenle biçimsel söz dizimi ikinci bir alıştırma hedefidir.

2. Çocuklar dil öğrenmeye zihinsel, algısal, sosyal ve motor beceriler anlamda geniş farklılıklar getirir. Onların öğretilebilirliği öğretilen becerilerin bir sinerjik dengesine ve bilgi temeline bağlıdır.
3. Yeni dil becerileri öğretimi, bir usuldeki linguistik şema için çevre öneminin yönünü arttırmaya yönelik (Dil öğrenen bir öğrencinin stilini hedeflenen linguistik beceriyle karşılaştıran) yönelimsel stratejilerin kullanımını gerektirir (Rice & Schiefelbusch, 1988, 1999; Power, Hubbart, 1996).

Çocuklar birinci dili kültürel pratikler ve etkileşim biçimleri içerisinde yer alarak öğrenirler (Örn. yemek yemek, yıkanmak ya da anlatmak) (Bruner, 1974/75; Akt. Apeltauer, 1997). Anadil öğretimi, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünüdür. Bu da bize anadili dersinin bilgi vermektan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğunu ortaya çıkarır. Bu gerçek, eğitim kademelerine göre hazırlanacak Türkçe Öğretim Programlarının böyle bir öğretme ve öğrenme ortamına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmesi ve uygulanmasını gerekli kılar (Sever, 2004).

İlköğretimin I. kademesinde öğretmen, ana dili çalışmalarını yalnız Türkçe derslerine bırakmamalı, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik gibi derslerde de en küçük fırsatlardan yararlanarak, öğrencilerin Türkçe yanlışlarını düzeltmeli, eksikliklerini tamamlamalıdır (Demirel, 2002).

1.2. Türkçe Öğretimi

Cemiloğlu'na (1998) göre Türkçe'nin anadil olarak öğretilmesi, onun inceliklerinin, güzelliklerinin sezdirilmesi ve bu alanda giderek bir "dil bilinci" ne ulaşabilmesi eğitim-öğretim çalışmalarında uygulanacak yöntemlerle de çok yakından ilgilidir. Dilin başarılı bir şekilde kullanılması, bilgi öğrenmeden daha çok dille ilgili pratiklere bağlıdır. O nedenle örgün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde okutulacak Türkçe derslerinde, bu derslerdeki faaliyetlerin

yürütülmesinde çalışma alanına dahil edilebilecek farklı tekniklerin sürekli olarak izlenmesi ve aksaklıkların giderilmesi, düzeltilmesi de önemlidir.

Türkçe öğretimine ilişkin sorunlar irdelendiğinde; Sever (1995) bu sorunların bir yönüyle öğretmen yetiştirme, diğer yönüyle de öğretim programının temel öğeleriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Anadili öğretiminin çok yönlü oluşu, girişken, nitelikli beceri ve alışkanlıklar geliştirmeyi amaçlaması; öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarını kazandırabilecek eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ve özellikle bu süreçte “ne”yin “nasıl” öğretileceği konusunu önemli kılmaktadır.

Sever (2004), öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yaparak ya da yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanarak bu sorunların kaldırılmasının gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu amaçla yeni eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere program çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Yeni Program Kılavuzu’nda günümüzdeki Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinlerarası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak değerlendirilmektedir. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (Program, 01 Temmuz 2005).

Güneş (05 Temmuz 2005), Türkçe öğretim programının, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek

duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlandığını belirtmiş ve programın vizyonunu şöyle açıklamıştır:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren

bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir.

1.2.1. Yeni Türkçe Öğretim Programının Özellikleri

Yeni program hazırlanırken strateji, yöntem ve tekniklerde çeşitliliğe gidilmiş, zihinsel beceriler ön plana çıkarılmış, yeni bir yapılandırma gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yeni Türkçe programının özellikleri sıralanmıştır:

- Bilgi ezberlemeye değil, çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırıcı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.
- Türkçe Öğretim Programı, ilköğretim 1-8. sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- İlk okuma-yazma öğretimi, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

Türkçe öğretim programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin, dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2005).

1.2.2. Yeni Türkçe Öğretim Programının Yapısı

Türkçe dersi öğretim programı'nın yapısı genel amaçlar, üst beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak :

Öğrencilerin ;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlâki, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe dersi öğretim programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim

- Problem çözüme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı; öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Karip, 2005).

1.3. İlkokuma-Yazma Öğretimi

Günümüz bilgi çağıdır ve insanoğlu bilgiye kolay ulaşabilmekte ve araştırma, okuma, dinleme, anlama süreçleriyle sık sık karşı karşıya gelmektedir. Bunun yanında iletişim teknolojisinin gelişmesi yine kişide, insanlar veya insan-teknoloji arasındaki dinleme-anlama, konuşma-anlama ve okuma-anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekliliğini doğurmuştur. Bu beceriler ilkokuma yazma öğretimi etkinlikleri ile edinilmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi ve buna ilişkin etkinlikler, çocuğun öğrenme ve öğretme sürecine dair alışkanlıkların derinlemesine işlendiği bir dönemdir. İlkokuma yazma etkinlikleri ve kullanılan yöntemler, toplum olarak eğitim felsefemizin öğrenciye yansıtıldığı ilk uygulamadır (Ünüvar ve Çelik,1999). İleride görmek istediğimiz öğrenci tipi bu süreçte şekillenmeye başlar. İlköğretim okulu birinci sınıflar okuma yazmanın yanında ruh ve bedeninin gelişimini sağlayacak temel becerilerin elde edildiği ortamlardır. Yücel'e (2000) göre okuma yazmada göze ve ele egemen olan sinirlerin ve kasların olgunluğu ve koordinasyonu önemlidir. Okuma

yazma, çocuğun göz ve el kaslarının işbirliği yaparak birlikte çalışması sonucu gördüğü ve duyduğu sesleri algılayarak kavramasıdır.

Okuma yazma etkinlikleri bir dizi eğitim-öğretim etkinlikleri ile gerçekleşmektedir. İlkokuma yazma etkinlikleri sürdürülürken bütün enerjilerini ürüne yönelten öğretmenler, öğretme ve öğrenme etkinliklerini gözden kaçırarak bazı yanlışlıklara yönelebilmektedirler (Ünüvar ve Çelik,1999). İlkokuma yazma öğretiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, bu sürecin öğrencinin yaşantısında önemli yer tuttuğunu bilerek bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmaları gerekir.

1.3.1. İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sadece “okumak” ve “yazmak” becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Program, 01 Temmuz 2005).

Çelenk (2003) ilkokuma yazma öğretiminin genel amacını “dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesi” olarak ifade etmiştir.

Göçer (2000) ilkokuma yazma öğretiminin amacının, 1. sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli metot ve materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak olduğunu belirtmiş ve bunun işlek, doğru, anlamlı ve eleştirici bir bakışla okuma-yazma etkinliklerini doğurması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrenciye bu dönemde kazandırılacak dil becerileri, onun ilerideki okul ve okul sonrası yaşamında temel teşkil edecektir. Çocuklar dili, bildikleri hakkında konuşmanın bir anlamı olarak öğrenirler ve buna göre kendileri için önemli olan sosyal hedefler geliştirirler (Power ve Hubbard, 1996). Öğretmen, okuma-yazma çalışmalarını öğrenciye edindirilmek istenen kazanımları göz önünde bulundurarak,

özellikle öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda planlamalıdır. Bunun sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de başarıyı etkileyecek bir etkinlik olduğu unutulmamalıdır. Öğrenci yeni bir bilgiyle ilgili ne kadar çok duyar, görür, okur veya deneyim yaşarsa; dil sistemindeki var olan şemaları o kadar çok ayırt eder ve geliştirir (Vacca, Gove, Burkey, Lenhart ve McKeon, 2003).

Okulöncesi okuma yazma deneyimlerinin bir ifadesi olan ilkokuma yazma öğretiminde “kuluçka dönemi”, dil öğretiminin ailede ve toplum içinde (yuva, anaokulu vb.), çocuğun yazılı materyallerle karşılaşması sonucu, bu materyallerin işlevini ve önemini anlamasıyla doğal bir oluşum ve olgunlaşma süreci içinde gelişir. Okulöncesi dönemde aile içinde yeterli düzeyde okuma-yazma deneyimi edinmeyenler ya da bu deneyimi çok alt düzeyde kazanan çocukların, bu eksikliklerinin üstesinden gelebilmek için görsel ve işitsel okuma-yazma araçlarıyla desteklenmiş bir ortama ihtiyaç duyacakları açıktır (Çelenk, 09 Ağustos 2005).

Çelenk (2003) ilkokuma ve yazma öğretiminde, okul öncesi dönemde, zengin okuma-yazma araç-gereçleri ortamında yetişerek okuma-yazma deneyimi kazanan, okuma-yazma geleneği olan aile ortamından gelen, ailesinde öykü ve masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların daha başarılı olduklarını belirtmektedir. "Kuluçka dönemi" olarak adlandırılan bu dönem, çocuk okula başladığında uygulanan "ilkokuma yazma öğretimine hazırlık dönemi"nin yerini almaya başlamıştır.

Çocuk, okuma yazma öğrenmeye başladığı yaşta, okuma-yazma öğrenmeye temel oluşturabilecek düzeyde bir kavram gücü ve söz dağarcığına sahip olmalıdır (Çelenk, 09 Ağustos 2005).

Okuma yazma etkinlikleri bir yönüyle de konuşma etkinliklerine dayalıdır. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimi etkinliklerinin bütünlüğünü bozmadan hemen her türlü çalışmada öğrencilere konuşma olanakları sağlayarak onların konuşma gücünü geliştirici çalışmalara yer verilmelidir (Çelenk, 2003).

1.3.2. İlkokuma-Yazma Öğretimi Yöntemleri

İlkokuma yazma öğretiminde değişik yöntemler kullanılmıştır. Gray (1964, XII) okuma yazma yöntemlerini şöyle sıralamıştır:

A. İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler

1. Harf Yöntemi
2. Fonetik Yöntem
3. Hece Yöntemi

B. Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler

1. Kelime Yöntemi
2. Cümlecik Yöntemi
3. Cümle Yöntemi
4. Hikaye Yöntemi

C. Son zamanlarda evrimleşmiş yöntemler

1. Eklektik Yöntemler
2. Öğrenciyi Mihver Kabul Eden Yöntemler

Köksal (2001), ilkokuma yazma yöntemlerini Harf, Ses, Hece, Sözcük, Cümle ve Öykü Yöntemi olarak sıralamıştır:

1. *Harf Yöntemi*: 19. yüzyılın ortalarına kadar bu yöntemle öğretime devam edildi. Temel ilke sözcükleri okumak için önce harfleri tanımak gerektiği idi. Harfler birbirine bağlanarak heceler ya da sözcükler ya da kısa cümleler oluşturulur.
2. *Ses Yöntemi*: Bu yöntemde harflerin adı değil sesleri öğretilerek, bunların birleştirilmesi ile hece, sözcük ve cümleler oluşturmak esastır.
3. *Hece Yöntemi*: Basit hece yapısı olan dillere uygun olan bu yöntemde ana öğe olarak hece dikkate alınır. Hecelerin tanıtılmasından sonra hecelerden sözcük, sözcüklerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilir.
4. *Sözcük Yöntemi*: Çalışmalara anlamlı sözcükler öğretilerek başlanır, cümle içinde kullanılır. Yeni sözcüklerin anlaşılması için bireşim ve çözümlene yöntemlerinden yararlanılır.

5. *Cümle (Çözümleme) Yöntemi*: Bu yöntemde cümle metin içerisinde okunur, tekrarlatılır ve yazdırılır. Sözcük, hece ve harf çalışmaları yapılır ve hatasız okunup yazılıncaya kadar çalışmalar sürdürülür.

6. *Öykü Yöntemi* : Okuma yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde çözümleme bireşim yönteminin tüm aşamaları uygulanmaktadır.

Ülkemizdeki ilkokuma yazma çalışmalarını incelediğimizde sırasıyla Harf Yöntemi, Kelime Yöntemi, Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanıldığı görülmektedir.

1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Selçuk (29 Ağustos 2005), “Türkiye ve Almanya'da Eğitim Reformu” konulu sempozyumda, yapılan araştırmaların cümle sistemiyle öğretim metodunun çok işlevsel olmadığını ortaya koyduğunu, cümle metoduyla birçok öğrencinin okuma yazmayı öğrenemediğini ifade etmiştir. İlköğretim 1. sınıftan itibaren öğrencilere yoğun gramer çalışmalarının yaptırılması sonucu anlamada, motivasyonda sıkıntılar yaşandığını belirten Selçuk, 120 kelimenin yer aldığı ve cümleleri anlamadan ezberlemenin söz konusu olduğu fiş cümlelerine dayalı sistemin çok sınırlı bir içerik sunduğunu düşündüklerinden, yapılandırmaya uygun olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni savunmaktadır. Bu yeni metotla çocukların daha hızlı okuyacağı gibi bir iddialarının olmadığını ama uzun vadede okuma-yazmaya daha fazla motive olacaklarını düşündüklerini ilave etmektedir.

Bu yöntemin özellikleri, ilkeleri ve aşamalarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

1.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Bu eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında kullanılacak olan STCY'nin özellikleri program kılavuzunda şöyle belirtilmiştir:

STCY’de, ilkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Öğretim boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. İlkokuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile ilişkili yürütülmektedir. Bu yöntem, öğrencinin dil gelişimine (örn. doğru telaffuz, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesi kolaylaşmakta ve yazma sürecinde hata yapmamaktadırlar. Yazı öğretiminde dik temel harfler yerine bitişik eğik yazı harfler kullanılmaktadır.

1.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

Yeni müfredat tanıtım programında ilkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanmıştır:

İlkokuma-yazma öğretiminde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
 - Kolay okunması
 - Dilde kullanım sıklığına sahip olması
 - Anlamının açık ve somut olması
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.)
 - İşlek hece yapısına sahip olması
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Öğrenci defterlerine yazma.
 - Okuma ve yazılanları sergileme.
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma. (Program, 03 Ağustos 2005)

İlkeleri incelediğimizde, anlamsız yapılardan kaçınılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Anlamsız yapılarla yapılan tekrarlar bir süre sonra öğrenciyi sıkacaktır. Etkinliklerin yapısalcı kuramda vurgulanan önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme doğrultusunda düzenlenmesi hedeflenmiştir.

1.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Program incelendiğinde STCY'ye göre ilkokuma-yazma öğretiminin aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirildiği görülmektedir:

1. İkokuma-yazmaya hazırlık
2. İkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Harfi okuma ve yazma
 - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okur yazarlığa ulaşma

Akyol (2005) hazırlık dönemini; sınıf ve okul ortamını tanıtmaya, bak-anlat, çiz-boya, çizgi çalışmaları şeklinde dört basamağa ayırmaktadır. Bu dönem için iki haftalık sürenin yeterli olacağını belirtmenin yanında son kararın sınıf öğretmenine ait olduğunu vurgulamaktadır. On dört hafta öğretime ve ardından iki hafta da serbest okuma yazmaya kullanılarak birinci dönemde programın uygulanabilirliğini savunmaktadır.

İlk okuma-yazma çalışmalarının beş öğrenme alanı ile birlikte ele alınması, hazırlanan etkinliklerin, gerçekleştirilen çalışmaların Türkçe öğretim programının 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmesi gerekliliği belirtilmektedir. Yöntem aşamalı birleşim sürecine dayanmaktadır.

1.5. STCY İle Okuma Yazma Öğretiminde Strateji Önerileri

Aşağıda okullarda STCY ile okuma yazma öğretimi esnasında kullanılabilecek bazı strateji ve materyaller önerilmiştir (Vacca, 2003):

Favori Yemekler

Her bir harf için favori yiyecek isimleri belirlenir. m = muz , gibi. Resimlerle desteklenebilir. Yediklerine baktıkça harfleri tekrar edeceklerdir. Hangi harfle başladığını kavramasına ve söylenişine yardım edilmelidir.

Flip Kitabı

("al" için) Uzun bir karta dal yazılır. Küçük kartlara b, m, k yazılır. Spiralle uzun kartın üzerine ilk harfi kapatacak şekilde tutturulur. Sırayla çevrilerek istenilen kelime gösterilerek okutulur.

Adam Asmaca

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

Spiralli Harf

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

Kelime Oluşturma

- 1- Alıştırması yapılacak kafiyeye karar verilir (al).
- 2- Her öğrenci için set şeklinde harf kartları düzenlenir (b, d, m gibi).
- 3- İlk kelimeyi oluşturmaları istenir (bal).
- 4- Dal kelimesini oluşturmaları istenir.
- 5- Tüm kelimeler için uygulanır.

Harf Küpleri

- Üzerinde harfler bulunan küpler kullanılır. Yuvarlanan küpteki harfle hece ve kelimeler oluşturulur. Kağıda yazdırılır.
- Öğrenciler küpleri yan yana getirerek hece veya sözcük oluştururlar.

Have-A-Go

Her gün okuduğu ama değişik kelimelerden seçim yapılır. Bir kolona yazılır.

Kelime	Deneme 1	Deneme 2	Doğru Söylem

Okunamayan, yanlış olan kelimeler öğrenci tarafından yazılır. Öğretmene gösterilir. Öğretmen “Bir harf unutmuşsun, hangisi olabilir” veya “ kelimeyi düşün, bu kelimeye benziyor” der. Doğru cevap hiçbir zaman verilmez. Birkaç yazımdan sonra doğru olanı bulma şansı verilir.

Dil-Deneyim Stratejisi

Öğretilmek istenen kelime dikte edilen her cümlede geçer.

Yarın bize gel.

Ali okula gel.

Baba buraya gel.

Bağlantılı Kelimeler

Eğer bir çocuk *kek*, başka bir çocukta *bıçak* kelimesine sahipse, bir çocuk bu kelimeler arasında “Bir *bıçak* bir *keki* kesebilir” diyerek bağlantı kurabilir. Öğretmen öğrencilere sorular sorarak kelimeleri ilişkilendirmeye çalışır. “Benim kelime *keke* ne yapabilir?” , “Benim kelime *kek* ile birlikte nasıl kullanılabilir”. Öğretmen “*Kek* kelimesi ile kullanılacak kelimeye sahip olan var mı?” sorusu ile devam edebilir.

Alfabe Kitapları Oluşturma

Çocuklar kelimeleri bildiklerinden ve onları açıklayabildiklerinden emin olduktan sonra ilk harfine göre alfabe kitabına kayıt edebilir.

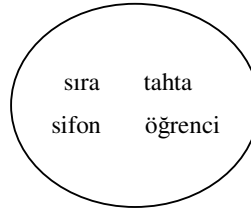
Kavram Halkaları

Halkanın içindeki kelimelerin ana fikrinin ne olduğu sorulur.



1. _____
(hava)

Diğer kelimelerle ilişkisi olmayan kelimeyi bulup aradığımız kavramın ne olduğu sorulur.



1. _____
(sınıf)

Kim, Nerede, Ne Yapıyor

Kartondan *Kim* kartları (İnsan, hayvan resimleri ve altında adları yazılı), *Nerede* kartları (yer resimleri ve altında adları yazılı) ve *Ne Yapıyor* kartları (Eylem resimleri ve altında adları yazılı) hazırlanır. Her öğrenciye üç karttan birer adet verilir. Öğrenciler sırayla sınıfa bu kartları belli bir süre gösterir ve cümleyi tahmin ettirir. Deftere bakmadan yazdırırlar (Fitzpatrick, 1999).

1.6. Ülkemizde İlkokuma-Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreç içinde birçok yöntem kullanılarak okuma yazma becerisi kazandırılmıştır. Hepsinde ortak amaç, okuma yazma becerisi kazandırmak olduğu halde, her gelen yeni yöntemde bu beceriyi daha kısa sürede ve verimli bir şekilde kazandırmak hedeflenmiştir.

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimine baktığımızda Dr. Rüştü, Selim Sabit Efendi ve Satı Bey harf yöntemi konusunda çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Güleryüz, 2000). Cumhuriyetin ilk yıllarında tesmiye usulü (adlandırma yöntemi), savti usul (ses yöntemi), kelime usulü (sözcük yöntemi), muhtelit usul (karışık yöntem) kullanılmıştır (Köksal, 2001).

1924 ilkokul programında harf yöntemi yasaklanarak, “ses” ve “sözcük” yöntemlerinden birisinin seçimi öğretmene bırakılıyor. İlkokuma yazma öğretimi 1936,1948,1968,1982 ve 2000 yılında yürürlüğe giren Türkçe programlarında, Satı Bey’in Gestalt psikolojisi akımının bulgularından esinlenerek başlattığı çalışmalar ile kabul gören cümle (çözümleme) yöntemi esas alınarak yürütülmüştür (Güleryüz, 2000). 2004 yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim programında bundan vazgeçilerek, karma bir yöntem olan ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

1.6.1. Okuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tartışmalar

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesini aksatan birtakım nedenler ortaya çıkabilir. Bunların, özellikle öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların arkasındaki nedenlerin tespit edilip bu sorunların giderilmesi eğitim-öğretim sürecini sağlıklı duruma getirecek ve öğrenme, belirtilen amaçlar doğrultusunda oluşacaktır. Eğitimde verimlilik esastır. Sistemin işleyişi için, programı uygulayacak olan kişilere gerekli ön şartların sağlanıp sağlanmadığı dikkate alınmalıdır.

Günümüz eğitim sistemi içinde istenen verimin alınamamasına sebep olan etkenler Şekerci (1 Haziran 2004) tarafından ele alınmış, “Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları” sınırlılığı içinde iki açıdan incelenmiş ve şu yargıya varılmıştır:

“Gelişmiş, kalkınmış ve çağdaş bir toplum olabilmenin ilk ve temel şartı eğitime gereken değeri vermektir. Günümüz Türk eğitim sistemindeki aksaklıklar, toplumun değer yargılarıyla cumhuriyetin temel ilkeleri ve bilimsel veriler ışığında, sistemin yeni baştan ele alınması gerektiğini işaret etmektedir. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve uygulanabilir eğitim programlarının “genellik ve eşitlik” ilkelerine uygun olarak düzenlenmesi ile yeni bir yapılanmaya acil ihtiyaç olduğu görülmektedir”.

Çelenk (10 Ağustos 2005), Bolu merkez ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinden elde ettiği sonuçları şöyle özetlemiştir:

“Öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümlene yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümlene yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır.”

Güleryüz (2000), fonetik yöntemin uygulanmasında bazı zorluklar gözlemlemiştir. Sessiz harflerin sesli harflerle telaffuz edilirken araya başka sesler ilave olduğunu, bu yöntemde sözcük üzerinde fazla durulduğunu ve anlamının engellendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Beşer (2003), çocuğa harflerden başlayarak bireşim yöntemi ile okuma-yazma öğretilmeye başlanırsa, soyut ve yalın olan bu kavramları tanımakta zorlanacağını, kazandığı bilgi ve becerileri hızlı geliştiremeyeceğini, kekeme okuyucu olup hızlı okuma ve yazmasının gecikeceğini savunmaktadır.

Dumville'ye göre (Akt. Öz,1998), fonetik yöntemin ilk aşamasındaki bütün kelimelerin pratik olarak bu dönemde sökülmesi gerekir. Çocuğun dikkati bu işe o kadar yoğunlaşır ki okuduğunu kısmen anlar veya hiç anlamaz.

Her bir yöntemde karşılaşılan güçlükler ilköğretim çalışmalarının planlanmasının gözden geçirilmesine, yöntem tartışmalarına yol açmıştır.

Köksal (2001), ilkokuma yazma öğretiminde en etkili yöntemin “çözümlene yöntemi” olduğunu, bu yöntemle okuma yazma öğrenenlerin cümleleri ve sözcükleri bir bakışta kavramaya alıştıkları için, hızlı okuma becerisi kazandıklarını belirtmektedir. Buna karşın bu yöntemle yapılan ilkokuma yazma etkinliğinde serbest okuma yazmaya Nisan-Mayıs aylarında geçildiği için okuma yazmayı

geliştirmeye yeterli süre kalmaması nedeniyle yapılan eleştiriler de vardır (Aytekin, 1996).

Nas (2001), Köksal'ın (2001) sıraladığı İlkokuma yazma yöntemlerine aşağıdaki eleştirileri getirmiş ve önemli olanın öğrencinin doğru, hızlı, anlayarak okuması olduğunu belirtmiştir:

Harf Yöntemi: Harflerin adlarını öğrenmenin telaffuza katkısı yok. Soyut olan harfleri tekrar etmek okuma isteğini azaltıyor.

Ses Yöntemi: Ses ve hecelere yoğunlaşan öğrenci anlamadan okuyor ve okumaktan soğuyor.

Hece Yöntemi: Anlamsız heceleri tekrarlamak çocuğu sıkıyor, yoruyor. Hece tablosunu okumak çocuğa okuma zevki vermiyor.

Sözcük Yöntemi: Tek tek sözcüklerin okunması; doğru, hızlı, anlayarak okumak için yeterli değildir.

Cümle Yöntemi: Cümleler kısa ve öğrenciye uygun olmalıdır. Aksi halde zorlanır. Çözümlemeye geçmekte gecikilirse verim düşer.

Öykü Yöntemi: Metinler öğrenciye göre oluşturulmazsa istenen verim elde edilemez.

Çözümleme yönteminin dış dünyadaki durumunu Çelenk (Akt: Göçer, 2000) şöyle ifade etmektedir: “Ülkemize Batı'dan aktarılan çözümleme yöntemi, batı ülkelerinde ilkokuma yazma öğretiminin biricik yolu olarak ele alınmamaktadır. Nitekim Almanya'da Almanca dersi programı, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bırakmıştır. Fransa literatüründe farklı yöntemlere göre okuma-yazma öğretimi materyallerine rastlanılmaktadır”.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesini aksatan birtakım nedenler ortaya çıkabilir. Bunların, özellikle öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların arkasındaki nedenlerin tespit edilip bu sorunların giderilmesi eğitim-öğretim sürecini sağlıklı duruma getirecek ve öğrenme belirtilen amaçlar doğrultusunda oluşacaktır. Sistemin işleyişi için, programı uygulayacak olan kişilere gerekli ön şartların sağlanıp sağlanmadığı dikkate alınmalıdır (Acat ve Özsoy, 2006).

Bu araştırmanın amacı yukarıda belirtilen varsayımlar, özellikler dikkate alınarak Eskişehir il genelinde yer alan ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu çalışma; karşılaşılan sorunları, sınıf öğretmenlerimizin görüş ve önerileri doğrultusunda irdelemek, gelecek yaşantıda temel oluşturacak becerilerin kazandırılması hedeflenen ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak olan bu yeni yöntemdeki aksaklık ve güçlükleri ortaya koyarak düzeltilmesine ışık tutacaktır. Böylece ortaya çıkan sorunları dikkate alarak, daha iyi bir eğitim uygulamalarına olanak sağlanmış olacaktır. Belirlenen bu temel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.7. Problem cümlesi

Öğretmenlerin, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri, bu görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılaşma durumu ve karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerde gözlenen düzeyi nedir?

1.8. Alt Problemler

1. İl genelinde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin STCY ile okuma yazma öğretiminde;
 - a. Hazırlık,
 - b. Sesi hissetme ve tanıma,
 - c. Harfi okuma ve yazma,
 - d. Hece oluşturma,
 - e. Kelime oluşturma,
 - f. Cümle ve metin oluşturma,
 - g. Okur yazarlığa ulaşma aşamalarında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin STCY ile okuma yazma öğretiminde;
- Hazırlık,
 - Sesi hissetme ve tanıma,
 - Harfi okuma ve yazma,
 - Hece oluşturma,
 - Kelime oluşturma,
 - Cümle ve metin oluşturma,
 - Okur yazarlığa ulaşma aşamalarında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları yerleşim birimine göre fark var mıdır?
3. STCY ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerde gözlenen düzeyi nedir?

1.9. Sayıtlar

- Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için başvurulan sınıf öğretmenlerinin ve uzmanların görüşleri yeterlidir.

1.10. Sınırlamalar

- Bu araştırma, 2005-2006 öğretim yılındaki ilkokuma yazma öğretimi çalışmalarıyla sınırlıdır.

- Araştırma, Eskişehir il genelindeki ilköğretim okullarında çalışan 1. sınıf öğretmenlerinin görüşüne dayanmaktadır.

1.11. Tanımlar

Ses temelli cümle yöntemi: İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanılan ve yazının eğik harflerle öğretildiği yöntemdir. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır.

Hazırlık aşaması: İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması.

Sesi hissetme ve tanıma aşaması: Etkinlikler aracılığıyla ön bilgileri harekete geçirerek sesi anlamlı hale getirme, fark ettirme aşaması.

Harfi okuma ve yazma aşaması: Seslerin sembollerinin (harf) etkinlikler aracılığı ile okutulup yazdırıldığı aşama.

Hece oluşturma aşaması: Verilen her yeni sesin, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmesiyle yeni heceler oluşturulduğu aşama.

Kelime oluşturma aşaması: Verilen her yeni ses ve hecenin, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmesiyle yeni kelimeler oluşturulduğu aşama.

Cümle ve metin oluşturma aşaması: Öğrenilen kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturulduğu aşama.

Okur yazarlığa ulaşma aşaması: Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşımları sağlanan “serbest okuma-yazma aşaması”dır.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenleri

1.12. İlgili Araştırmalar

Okuma yazma öğretimi ve karşılaşılan güçlükler ile ilgili literatür taranarak, yapılmış olan ilgili araştırmalar kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur:

Olçum (1992) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Siirt’teki tüm ilkokul 1. sınıf öğretmenleri (köyde bulunan öğretmenler hariç)’ne 29 sorudan oluşan anket formunu uygulamış ve karşılaşılan güçlüklerin program geliştirme, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarıyla denetimden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelenk (1993), yöntem tartışmalarına deneysel bir araştırma yaparak katılmıştır. “Aşamalı Bireşim Tekniği” adı verilen bu teknikle alfabedeki harf-ses ilişkisinin bire bir eşlenebilme özelliğini kullanarak, harf ve hece uygulamasına yer vermeden; anlamlı hece, sözcük ve cümleler kurularak ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Aşamalı bireşim tekniğinin uygulandığı öğrenciler (deney grubu), cümle yönteminin uygulandığı öğrencilere göre, okuma yazma becerisini daha kısa sürede kazanmışlardır.

2. 1. ve 2. dönem sonundaki değerlendirmelere göre deney grubundaki öğrenciler, yazma becerisi yönünden, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır.

3. Okuma hızı ve doğru okuma yönlerinden deney grubu 1. dönem daha başarılıyken, öğretim yılı sonunda bu fark ortadan kalkmıştır.

4. Okuduğunu anlama gücü yönünden öğretim yılı sonunda iki grup arasında fark yoktur (Nas, 2001).

Bu bulgulara göre aşamalı bireşim tekniğinin okuma yazmayı öğrenme süresini kısalttığı, doğru yazma becerisi kazandırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kılıç (1996) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde Türkiye’de ilköğretim kurumlarında yapılan ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili temel problemleri tespit ederek çözüm yolları aramayı amaçlamıştır. Tespit edilen problemleri ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak metodla ilgili problemler, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilgili problemler, ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarının eğitim, öğretim faaliyetlerinin niteliği ile ilgili problemler, ilköğretimde verimliliği sağlamak amacıyla yapılması gereken genel planlama ile ilgili problemler olarak sıralamıştır.

Kılıç’ın araştırmasında Ankara Belediyesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarının bazılarında seçilen okullarda görevli öğretmenlere uygulanan anket sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kişisel problemleri ile öğretimde karşılaşılan problemlerin çoğunun birbiriyle alakalı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili sıkıntıları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, çevre ve aile ile ilgili faktörler, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi

eğitim eksiklikleri gibi meselelerin ilkokuma yazma öğretiminin seyrini etkilediği ifade edilmiştir.

Damar (1996), araştırmasında ğretmen görüşlerine başvurarak, ilkokuma yazma ğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olmadığını; karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Bulut (1998) “İlkokuma Yazma ğretiminde Bireşim ve çözümlenme Metodunun ğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında örneklem alınan 6 ilköğretim okulunda çalışan 32 ğretmen ve 8 emekli öğretmene küme tipi anket uygulayarak bireşim ve çözümlenme yöntemlerini incelemiş, aralarındaki fark ve benzerliklerin neler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonunda bireşim metodunun, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı; bireşim metoduyla ilkokuma yazma ğretimi yapıldığında çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece dşklğine sıkça rastlanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca çözümlenme metoduyla öğrenen çocukların okudukları parça veya metni anlama ve anlatmada daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerde ve yetişkinlerde bireşim metodu kullanıldığında okuma yazmayı öğrenmelerinde etkili sonuçlara ulaşıldığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Koçak (1998), Van merkezde üç ilköğretim okulunda oluşturduğu deney gruplarında yaptığı araştırma sonucunda doğru okuyup yazmada çözümlenme metodunun, karma metoda göre daha başarılı olduğunu gösteren veriler elde etmiştir.

Yalçın (1999), ilköğretim okullarında ilkokuma yazma ğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek üzere Denizli il merkezinde yaptığı araştırmanın sonunda ğretmen adaylarının iyi yetiştirilmediğini ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilemediğini, ilkokuma yazma ğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ertürk (2001), İstanbul ili Üsküdar ilçesi Üsküdar Fatih İlköğretim Okulu 1. sınıflarında okuyan 60 öğrenci üzerinde çalıştığı “İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldıkça başarının arttığını tespit etmiştir.

Uçar (2001) “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile çalışmış (karma ve çözümleme metodu) ve araştırmanın sonunda,

- Sosyo ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin her iki metotta da başarılı olduklarını,

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirilmesinde karma metotta tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı olduklarını ancak çözümleme metodunda tecrübeli ve genç öğretmenler arasında fark olmadığını,

- Çözümleme metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Sarı (2001), iki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur.

Araştırmanın sonunda iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıraladığı, ana dili türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenlerin, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak öğrencilerin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirttiği ifade edilmiştir.

Öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları bu sorunların nedenleri arasında Türkçe'nin onlar için ikinci dil konumunda olmasını, öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarını göstermektedir.

Benzer bir araştırmada Ünüvar (2002), Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmış; okul öncesinde edinilen hatalı alışkanlıkların, velilerin çocuklara harfleri adıyla öğretilmelerinin ilkokuma yazmada sorunlar yaşattığını, yazı programında yapılan değişikliklerin ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu saptamıştır.

Binbaşıoğlu (2005), Ses Temelli Cümle Yönteminin hecelemeyi gerektirdiğini vurgulamıştır. Bunun da çocuğu heceleyerek okumaya alıştıracığını belirtmektedir. Ses yöntemi ile de ilkokuma yazma öğretilebileceğini ancak anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmayacağını söylemiştir.

Çiftçi (2005), Ses Temelli Cümle Yönteminin teorik temeller ve alınan görüşler doğrultusunda analizini yapmak ve öneriler sunmak amacıyla Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 37 öğretmen, 18 yönetici, 10 müfettiş ve birinci sınıf öğrencilerinin gözlem ve görüşme yoluyla değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmanın sonunda ilkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıkları, bu yöntem ile yapılan çalışmalara genel olarak olumlu bakmakta oldukları, daha önceki sistemde de gizliden bu yönteme doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2005), yaptıkları araştırmanın amaçlarından biri, STCY hakkında, bu yöntemi 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamak, ikinci amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda STCY ile okuma öğrenen öğrencilerle, bu okulların hizmet verdiği aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma

öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın sonunda Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, açısından STCY'yi daha başarılı bulmuşlardır. Ancak okuma hızı açısından çözümleme yöntemini daha verimli bulmuşlardır. Okuma testi bulguları STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerde yavaş okuma, ekleme hatasını daha fazla yapma sonuçlarını vermiştir. Az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu, satır sonlarına sığmayan kelimeleri uygun yerinden bölemedikleri görülmüştür.

Şahin ve Akyol (2006), araştırmalarında ilköğretim okullarının birinci sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden bireşim yöntemi ile çözümleme yöntemi'ni uygulamalı olarak karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. İki grubun öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
2. Bireşim yöntemi ile öğrenen öğrencilerin lehine sesli okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranı çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerde daha fazla görülmüştür.
4. İki grubun öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
5. Çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrenciler diğer grubun öğrencilerinin 2 katından daha fazla yazım yanlışı yapmışlardır.

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde çözümleme yöntemi ve STCY hakkında farklı sonuçlar ve eleştiriler ortaya çıktığı görülmektedir. STCY'yi uygulamada yeni olması sebebiyle araştırmamızın sonunda öğretmenlerimizin görüşlerine dayanarak karşılaşılan güçlükleri net bir şekilde ortaya koyup öneriler sunularak literatüre katkı getirmek hedeflenmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde yapılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında STCY ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Yapılan çalışmada ilköğretim okullarında STCY ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların kendi uygulama ortamlarındaki durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ifade edilen güçlükleri yaşama durumu, öğrenci ürünleri incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir il genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 415 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evrenin tamamına uygulandığından evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. İl genelindeki 1. sınıf şube sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. (01/10/2005 Eskişehir MEM-İstatistik Bürosu).

Tablo 2.2.1 1.Sınıf şube sayılarının yerleşim birimlerine göre dağılımı

Bölge	1.Sınıf Şube Sayısı
İl ve ilçe	314
Normal Sınıflı Köy	48
Birleştirilmiş Sınıflı Köy	53
Toplam	415

Kişisel özellikler açısından evrenin dağılımına baktığımızda araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin 211'i bayan, 135'i erkektir. Öğretmenlerin 54'ü 22-26; 65'i 27-31; 89'u 32-36; 68'i 37-41; 31'i 42-46; 39'u 47 yaş ve yukarısını oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin 28'inin 2-3 yıllık Eğitim Enstitüsü'nden, 13'ünün Yüksek Öğretmen Okulu'ndan, 141'inin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden, 161'inin alan dışı bölümlerden mezun oldukları tespit edilmiştir. Buradan da anlaşıldığı gibi sınıf öğretmenlerinin yarısını alan dışından mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre dağılımı incelendiğimizde 74'ünün 1-5 yıllık, 120'sinin 6-10 yıllık, 63'ünün 11-15 yıllık, 35'inin 16-20 yıllık, 14'ünün 21-25 yıllık, 40'ının 26 ve yukarısı çalışma sürelerinin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın öğrenci ürünleri ile ilgili boyutu için örneklem biçimi "Tabakalı Tesadüfi Örneklem" dir. İl merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen 3 ilköğretim okulunun birer 1. sınıf şubelerinin öğrencileri, araştırmanın ikinci boyutuna yönelik örneklemine oluşturmaktadır. Bu okullar 5 Mayıs 2006 tarihli seviye tespit sınavı sonuçları dikkate alınarak belirlenmiştir. Okul isimleri ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2.2 Okul isimleri ve öğrenci sayıları

Okul	Öğrenci Sayısı
İlhan Ünügür İ.Ö.O	43
Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	30
İki Eylül İ.Ö.O.	37
Toplam	110

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına yönelik veri toplanabilmesi için iki bölümden oluşan, öğretmenlerin STCY'yle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini yansıtabilecekleri anket formu oluşturulmuştur (EK-1). Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular, ikinci bölümünde ise ilköğretim okullarında STCY ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenebilmesi için sorular sorulmuştur. Bu sorular hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma, okur-yazarlığa ulaşma aşamalarında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu saptayabilmek ve birtakım veriler elde edebilmek amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırma anketinin geliştirilmesinde, öncelikle 62 soru hazırlanmış daha sonra bu sorular ile benzerlik gösteren sorular çıkartılmış; kalan sorular anlatım ve biçim yönünden düzenlenerek anketin taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağı danışman eleştirisine, öğretim elemanlarının (5 ilkokuma yazma öğretimi uzmanı) ve sınıf öğretmenlerinin (10 sınıf öğretmeni) görüşlerine sunulmuş ve yapılan eleştiriler doğrultusunda 64 soruya çıkarılan ankete son şekil verilmiştir. Anketin güvenilirliğini ölçmek için aynı soru anketi evrendeki ilköğretim okullarında kadrolu çalışan 40 sınıf öğretmenine 2 hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonunda ilişkili örneklem için T-Testi sonuçlarında korelasyona bakılarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiş ve 14 soru çıkarılmıştır (EK-2). Güvenirlilik ölçümünden sonra (Cronbach Alpha sayısı: ,88) 3 soru da çıkartılarak güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha sayısı: ,90 bulunmuştur (EK-3, EK-4). Sorunlu maddeler elendikten sonra 47 sorudan oluşan nihai ölçeğe ulaşılmıştır.

Öğretim yılı sonunda öğretmenlerin görüşlerine göre karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyinin ölçülmesi amacıyla tespit edilen 17 sorunlu maddeden oluşan gözlem formu hazırlanmıştır (EK-5). İlk 6 madde okuma, diğerleri ise yazma ile ilgilidir. 3 defadan fazla hata yapan öğrenci "Evet" kategorisine alınmış ve sıfır puan verilmiştir. 1-3 defa hata yapan öğrenci "Bazen" kategorisine alınmış ve

bir puan verilmiştir. Hiç hata yapmayan öğrenci “Hayır” kategorisi içine alınmış ve 2 puan verilmiştir. Bu gözlem formuna paralel sesli ve sessiz okuma yaptırmak amacıyla, okuduklarını anlama becerisini ölçmek için Sınav Dergisinin (2006) Temel Dersler kitabından “Uçurtma” adlı parça seçilmiş ve 4 madde oluşturulmuştur. 1. ve 2. madde, okuduğunu anlama; 3. ve 4. madde ise yazma becerilerini kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır (EK-6). Seçilen metnin tutarlılığı için metin örneklem grubundan farklı bir öğrenci grubuna okutulmuş, uzman kanısına başvurulmuştur. Sorular, karşılaşılan güçlükleri tespit edebilecek şekilde düzenlenmiştir.

2.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2005-2006 öğretim yılında veri toplama araçlarında belirlenen kriterlere uygun olarak toplanmıştır.

Anket uygulaması Şubat ayı sonunda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün aracılığıyla yapılmıştır. Anketin herhangi bir kuşkuya düşmeden ve samimi bir şekilde cevaplandırılmasını sağlamak için ankette kişisel tanıtıcı bilgiler yer almamış ve ankette gereken açıklama yapılmıştır. 415 öğretmene gönderilen anketlerden 346'sı geri dönmüştür (Tablo 2.4.1). Buna göre sınıf öğretmenlerine uygulanan anketin geri dönüş yüzdesi % 83 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 2.4.1 Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimlerine göre dağılımı

Bölge	F	%
İl ve ilçe	272	78,6
Normal Sınıflı Köy	43	12,4
Birleştirilmiş Sınıflı Köy	31	9,0
Toplam	346	100,0

Karşılaşılan güçlüklerin yıl sonunda öğrencilerde görülme düzeyini tespit etmek amacıyla gözlem formu Mayıs ayının son haftasında bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öncelikle metni içeren form öğrencilere dağıtılarak anlama

ve yazma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerden 1. ve 2. maddedeki soruları okudukları metne göre cevaplamaları; 3. ve 4. maddede söylenen kelime ve cümleleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra her öğrenciye metin sesli olarak okutulmuş ve güçlükler araştırmacının kendisi tarafından belirlenerek gözlem formuna işlenmiştir. Böylece tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Ayrıca örnekleme oluşturan okullardaki öğretmenlerin belirlemesine göre, her okuldaki öğrencilerden az başarılı, başarılı ve çok başarılı toplam 30 öğrencinin yazı örnekleri alınmış ve incelenmiştir.

2.5 Verilerin Çözümü

Bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle anket kağıtlarının gerektiği biçimde doldurulup doldurulmadığı belirlenmiştir.

Daha sonra elde edilen veriler, araştırmanın amacı kapsamında yanıtları aranan sorulara yönelik olarak uygun biçimde çözümlenmiştir. Bu çözümlemelerde istatistiksel yöntem ve teknik olarak aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde oranları, frekanslar; ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde tukey testi kullanılmış, veriler tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir ($4/5=0,80$) (Kaptan, 1995). Buna göre:

1,00-1,80	Katılmıyorum
1,81-2,60	Kısmen Katılmıyorum
2,61-3,40	Kararsızım
3,41-4,20	Kısmen Katılıyorum
4,21-5,00	Katılıyorum, şeklinde derecelendirme gerçekleştirilmiştir.

Yıl sonunda güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini tespit etmek için kullanılan gözlem formundan elde edilen veriler incelenmiş ve güçlükler tespit edilmiştir. Bu güçlüklerin görülme sıklığı, her bir güçlükten alınan puanların Yüzde oranı (%), Frekans Değeri (F), Aritmetik Ortalaması (X), Standart Sapması (Ss) hesaplanmış ve veriler tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın verilerini yorumlamak için aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir ($2/3=0,66$) (Kaptan, 1995). Buna göre:

0,00-0,66	Evet
0,67-1,33	Bazen
1,34-2,00	Hayır, şeklinde derecelendirme gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin STCY'nin uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgularla yorumlarına yer verilişinde araştırmanın amacıyla ilgili soruların sırası izlenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında, tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler Tablo 3.1.1 ve Tablo 3.1.2'de verilmiştir.

Tablo 3.1.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
1.	Ses Temelli Cümle Yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamıyorum.	1	272	3,22	1,52
		2	43	3,86	1,35
		3	31	4,00	1,41
		4	346	3,37	1,52
2.	Öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlandıkları görülmüştür.	1	272	3,36	1,55
		2	43	3,51	1,46
		3	31	3,38	1,56
		4	346	3,38	1,54
3.	Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.	1	272	3,62	1,59
		2	43	3,69	1,59
		3	31	3,58	1,28
		4	346	3,63	1,57
4.	Öğrenciler gösterilen çizgileri güzel yazı defterindeki çizgi aralıklarına doğru yerleştiremiyorlar.	1	272	3,05	1,43
		2	43	3,44	1,43
		3	31	3,16	1,41
		4	346	3,10	1,43
5.	Öğrenciler çizgi çalışması yaparken yazılış yönlerine dikkat etmiyorlar.	1	272	2,91	1,51
		2	43	3,13	1,53
		3	31	3,19	1,57
		4	346	2,97	1,51

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.1.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
1.	Gruplar Arası	28,422	2	14,211	6,326	,002	1-2 1-3
	Gruplar İçi	770,483	343	2,246			
	Toplam	798,905	345				
2.	Gruplar Arası	,770	2	,385	,161	,851	-
	Gruplar İçi	819,334	343	2,389			
	Toplam	820,104	345				
3.	Gruplar Arası	,279	2	,140	,056	,945	-
	Gruplar İçi	850,368	343	2,479			
	Toplam	850,647	345				
4.	Gruplar Arası	5,749	2	2,874	1,400	,248	-
	Gruplar İçi	704,078	343	2,053			
	Toplam	709,827	345				
5.	Gruplar Arası	3,489	2	1,744	,755	,471	-
	Gruplar İçi	792,222	343	2,310			
	Toplam	795,711	345				

Hazırlık aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.1.1 ve Tablo 3.1.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre öğretmenler, “*Ses temelli cümle yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamıyorum*” (madde no:1) maddesine il ve ilçe merkezinde (İİM) $X=3,22$ ortalamayla “Kararsızım”, normal sınıflı köylerde (NSK) $X=3,86$ ortalamayla “Kısmen Katılıyorum”, birleştirilmiş sınıflı köylerde (BSK) $X=4,00$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. İl genelinde öğretmenlerin bu maddeye $X=3,37$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre İİM-NSK; İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=6,326$; $P<0,05$). Buna göre bu sorunun köylerde daha çok yaşanan bir sorun olduğu söylenebilir.

“*Öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlandıklarına*” (madde no:2) ilişkin görüşe öğretmenlerin il genelinde $X=3,38$ ortalamayla “Kararsızım” cevabını verdiklerini görüyoruz. Bu maddeye İİM’de $X=3,36$ ortalamayla “Kararsızım”, NSK’da $X=3,51$ ortalamayla “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=3,38$ ortalama ile “Kararsızım” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,161$; $P>0,05$).

“*Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilediği*” (madde no:3) görüşüne öğretmenler il genelinde $X=3,63$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Yerleşim birimlerine göre incelediğimizde öğretmenlerin cevaplarının “Kısmen Katılıyorum” şeklinde olduğunu görmekteyiz (İİM $X=3,62$, NSK $X=3,69$, BSK $X=3,58$). Bu ortalamalara bakıldığında genel anlamda böyle bir negatif transferden söz edilebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,056$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler, “*Öğrencilerin gösterilen çizgileri güzel yazı defterindeki çizgi aralıklarına doğru yerleştiremedikleri*” (madde no:4) maddesine $X=3,10$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir. İİM’de öğretmenler “Kararsızım” ($X=3,05$), NSK’da “Kısmen Katılıyorum” ($X=3,44$), BSK’da “Kararsızım” ($X=3,16$) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Normal sınıflı köylerde bu sorunun daha çok yaşandığı söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,400$; $P>0,05$).

Ankete katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde “*Öğrencilerin çizgi çalışması yaparken yazılış yönlerine dikkat etmedikleri*” (madde no:5) görüşünde $X=2,97$ ortalama ile “Kararsız” kaldıkları görülmektedir (İİM $X=2,91$, NSK $X=3,13$, BSK $X=3,19$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek

yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,755$; $P>0,05$).

3.2. Öğretmenlerin Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler Tablo 3.2.1 ve Tablo 3.2.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Sesi hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları (**Bölünen tablonun devamı izleyen sayfadadır.**)

Madde No	Maddeler	Y	N	\bar{X}	Ss
		B			
6.	Öğrenciler hazır olmadan (zamanından önce) ses tanıma devresine geçilmektedir.	1	272	2,77	1,60
		2	43	2,74	1,66
		3	31	3,06	1,59
		4	346	2,79	1,61
7.	Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekiyor.	1	272	2,49	1,54
		2	43	2,72	1,63
		3	31	3,19	1,47
		4	346	2,58	1,56
8.	Öğrencilerin çoğu kelimenin içindeki sesi hissetmede güçlük çekiyor.	1	272	2,55	1,51
		2	43	2,86	1,62
		3	31	3,38	1,43
		4	346	2,66	1,53
9.	Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterildiğinde, bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede güçlük çekiyorlar.	1	272	2,37	1,46
		2	43	2,16	1,44
		3	31	2,64	1,60
		4	346	2,37	1,47
10.	Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar: (Lütfen belirtiniz).	1	272	3,72	1,35
		2	43	4,27	,85
		3	31	3,67	1,62
		4	346	3,78	1,34

11.	Büyük harfleri kolay tanıyorlar.	1	272	3,89	1,45
		2	43	4,13	1,28
		3	31	4,19	1,22
		4	346	3,95	1,41

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.2.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
6.	Gruplar Arası	2,461	2	1,231	,472	,624	-
	Gruplar İçi	893,377	343	2,605			
	Toplam	895,838	345				
7.	Gruplar Arası	14,413	2	7,206	2,994	,049	1-3
	Gruplar İçi	825,486	343	2,407			
	Toplam	839,899	345				
8.	Gruplar Arası	21,087	2	10,544	4,568	,011	1-3
	Gruplar İçi	791,690	343	2,308			
	Toplam	812,777	345				
9.	Gruplar Arası	4,203	2	2,101	,967	,381	-
	Gruplar İçi	744,954	343	2,172			
	Toplam	749,156	345				
10.	Gruplar Arası	11,853	2	5,927	3,334	,037	1-2
	Gruplar İçi	609,745	343	1,778			
	Toplam	621,598	345				
11.	Gruplar Arası	4,255	2	2,128	1,064	,346	-
	Gruplar İçi	685,910	343	2,000			
	Toplam	690,165	345				

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.2.1 ve Tablo 3.2.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “Öğrenciler hazır olmadan (zamanından önce) ses tanıma devresine geçilmektedir” (madde no:6)

görüşüne öğretmenlerin il genelinde $X=2,79$ ortalamayla “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir.

Bu maddeye İİM’de $X=3,36$ ortalamayla “Kararsızım”, NSK’da $X=2,74$ ortalamayla “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=3,06$ ortalama ile “Kararsızım” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,472$; $P>0,05$).

“Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekiyor” (madde no:7) görüşüne il genelindeki öğretmenlerin $X=2,58$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu maddeye İİM’de $X=2,49$ ortalamayla “Kısmen Katılmıyorum”, NSK’da $X=2,72$ ortalamayla “Kararsızım”, BSK’da $X=3,19$ ortalama ile “Kararsızım” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. İl ve ilçe merkezinde öğrencilerin çoğunun böyle bir güçlük yaşamadığı söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=2,994$; $P<0,05$).

“Öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çekiyor” (madde no:8) maddesini il genelindeki öğretmenler $X=2,66$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” şeklinde cevaplamışlardır. Bu maddeye İİM’de $X=2,55$ ortalamayla “Kısmen Katılmıyorum”, NSK’da $X=2,86$ ortalamayla “Kararsızım”, BSK’da $X=3,38$ ortalama ile “Kararsızım” cevaplarını vermişlerdir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=4,568$; $P<0,05$).

Son iki maddeye verilen cevaplar incelendiğinde benzer cevaplar verildiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun sesin geçtiği kelimelere örnek vermede ve kelimelerin içindeki sesi hissetmede en çok birleştirilmiş sınıflı köylerde zorlandıkları söylenebilir.

“*Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterildiğinde, bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede*” (madde no:9) il genelinde öğretmenler $X=2,37$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” cevabını vererek, güçlük çekilmediğini ifade etmişlerdir.

Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiğinde İİM’de $X=2,37$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum”, NSK’da $X=2,16$ ortalama ile “Kararsızım”, BSK’da $X=2,64$ ortalama ile “Kararsızım” ifadeleri görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,967$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler $X=3,78$ ortalama “*Öğrencilerin bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar*” (madde no:10) görüşüne “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir (İİM $X=3,72$, NSK $X=4,27$, BSK $X=3,67$). Bu verilere göre il genelinde bu sorunun büyük bir sorun olduğu ancak köylerde özellikle normal sınıflı köylerde daha yoğun yaşandığı söylenebilir.

Bu maddede öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında en çok b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t seslerinin birbiriyle karıştırıldıklarını ifade etmişlerdir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=3,334$; $P<0,05$). Buna göre bu sorunun normal sınıflı köylerde daha çok yaşanan bir sorun olduğu söylenebilir.

İl genelindeki öğretmenler $X=3,95$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vererek “*Öğrencilerin büyük harfleri kolay tanıdığını*” (madde no:11) belirtmektedirler (İİM $X=3,89$, NSK $X=4,13$, BSK $X=4,19$). Bu verilere göre il genelindeki öğrencilerin büyük harfleri kolay tanıdığını söyleyebiliriz.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,1,064$; $P>0,05$).

3.3.Öğretmenlerin Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaşılan

Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.3.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
12.	Öğrenciler okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda harfleri doğru yazamıyorlar.	1	272	3,41	1,49
		2	43	3,65	1,30
		3	31	3,80	1,22
		4	346	3,47	1,45
13.	Çizgi çalışmalarında edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu harfleri yanlış yazıyorlar.	1	272	3,15	1,54
		2	43	3,39	1,48
		3	31	3,12	1,52
		4	346	3,17	1,53
14.	Harfleri yazarken yazılış yönlerine uymuyorlar.	1	272	2,80	1,50
		2	43	3,25	1,36
		3	31	3,32	1,37
		4	346	2,91	1,48
15.	Öğrenciler okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda sesleri doğru telaffuz edemiyorlar.	1	272	2,78	1,61
		2	43	3,00	1,77
		3	31	2,61	1,52
		4	346	2,79	1,62
16.	Bazı sesleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar :(Lütfen belirtiniz).	1	272	3,49	1,50
		2	43	3,58	1,51
		3	31	3,74	1,52
		4	346	3,52	1,50

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.3.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
12.	Gruplar Arası	5,697	2	2,849	1,348	,261	-
	Gruplar İçi	724,661	343	2,113			
	Toplam	730,358	345				
13.	Gruplar Arası	2,307	2	1,154	,487	,615	-
	Gruplar İçi	812,583	343	2,369			
	Toplam	814,890	345				
14.	Gruplar Arası	13,203	2	6,602	3,031	,050	-
	Gruplar İçi	747,019	343	2,178			
	Toplam	760,223	345				
15.	Gruplar Arası	2,851	2	1,425	,539	,584	-
	Gruplar İçi	906,987	343	2,644			
	Toplam	909,838	345				
16.	Gruplar Arası	1,880	2	,940	,413	,662	-
	Gruplar İçi	780,386	343	2,275			
	Toplam	782,266	345				

Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.3.1 ve Tablo 3.3.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “*Öğrenciler okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamıyorlar*” (madde no:12) görüşüne ilişkin olarak öğretmen cevaplarına bakıldığında il genelinde öğretmenlerin $X=3,47$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vererek, böyle bir sorun yaşandığını söyledikleri görülmektedir (İİM $X=3,41$, NSK $X=3,65$, BSK $X=3,80$). Buna göre il genelinde böyle bir sorunun yaşandığı söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,348$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenlerin “*Çizgi çalışmalarında edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu harfleri yanlış yazıyorlar*” (madde no:13) görüşüne $X=3,17$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir (İİM $X=3,15$, NSK $X=3,39$, BSK $X=3,12$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,487$; $P>0,05$).

“*Harfleri yazarken yazılış yönlerine uymuyorlar*” (madde no:14) görüşünde öğretmenlerin $X=2,91$ ortalama ile “Kararsız” kaldıkları görülmektedir (İİM $X=2,80$, NSK $X=3,25$, BSK $X=3,32$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=3,031$; $P>0,05$).

İl genelinde öğretmenlerin, “*Öğrencilerin okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda sesleri doğru telaffuz edemediklerine*” (madde no:15) ilişkin görüşe cevapları $X=2,79$ ortalama ile “Kararsızım” şeklindedir (İİM $X=2,78$, NSK $X=3,00$, BSK $X=2,61$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,539$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler $X=3,52$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vererek “*Öğrencilerin bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırdıkları*” (madde no:16) görüşüne katılmaktadırlar (İİM $X=3,49$, NSK $X=3,58$, BSK $X=3,74$). Bu verilere göre il genelinde bu sorunun yoğun yaşandığı söylenebilir.

Bu maddede; öğretmenler harfi okuma ve yazma aşamasında en çok b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t harflerinin okurken birbiriyle karıştırıldıklarını ifade etmişlerdir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,413$; $P>0,05$).

3.4.Öğretmenlerin Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin

Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi hece oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler Tablo 3.4.1 ve Tablo 3.4.2'de verilmiştir.

Hece oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler bu verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “*Öğrencilerin çoğunun önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çektiği*” (madde no:17) görüşüne il genelindeki öğretmenlerin $X=2,49$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” cevabıyla katılmadıklarını görüyoruz (İİM $X=2,46$, NSK $X=2,60$, BSK $X=2,58$). İl genelinde bu tür bir güçlüğün yaşanmadığı söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F= ,218$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenlerin “*Öğrencilerin çoğunun sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorlandığını*” (madde no:18) görüşüne $X=1,82$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir (İİM $X=1,81$, NSK $X=1,81$, BSK $X=1,90$). Buna göre kapalı heceleri okumakta bir sıkıntı olmadığı görülmektedir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F= ,068$; $P>0,05$).

Tablo 3.4.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
17.	Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.	1	272	2,46	1,48
		2	43	2,60	1,52
		3	31	2,58	1,45
		4	346	2,49	1,48
18.	Öğrencilerin çoğu sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekiyor.	1	272	1,81	1,29
		2	43	1,81	1,38
		3	31	1,90	1,19
		4	346	1,82	1,29
19.	Öğrencilerin çoğu sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekiyor.	1	272	2,88	1,56
		2	43	3,13	1,47
		3	31	2,90	1,42
		4	346	2,91	1,53
20.	Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar.	1	272	3,26	1,46
		2	43	3,55	1,40
		3	31	3,80	1,32
		4	346	3,35	1,44
21.	Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen heceyi kolayca gösterebiliyorlar.	1	272	4,00	1,27
		2	43	3,95	1,27
		3	31	4,12	1,17
		4	346	4,01	1,26
22.	Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (<i>el-e-le vb.</i>).	1	272	3,77	1,37
		2	43	3,93	1,14
		3	31	3,38	1,62
		4	346	3,76	1,37
23.	Söylenen heceyi doğru olarak yazamıyorlar.	1	272	2,73	1,44
		2	43	3,37	1,41
		3	31	3,12	1,49
		4	346	2,84	1,45
24.	Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.	1	272	3,19	1,38
		2	43	3,79	1,33
		3	31	3,61	1,28
		4	346	3,30	1,38

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.4.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Hece Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
17.	Gruplar Arası	,959	2	,479	,218	,805	-
	Gruplar İçi	755,530	343	2,203			
	Toplam	756,488	345				
18.	Gruplar Arası	,231	2	,116	,068	,934	-
	Gruplar İçi	580,659	343	1,693			
	Toplam	580,890	345				
19.	Gruplar Arası	2,462	2	1,231	,520	,595	-
	Gruplar İçi	812,108	343	2,368			
	Toplam	814,569	345				
20.	Gruplar Arası	10,131	2	5,066	2,431	,090	-
	Gruplar İçi	714,851	343	2,084			
	Toplam	724,983	345				
21.	Gruplar Arası	,578	2	,289	,180	,835	-
	Gruplar İçi	549,376	343	1,602			
	Toplam	549,954	345				
22.	Gruplar Arası	5,624	2	2,812	1,499	,225	-
	Gruplar İçi	643,465	343	1,876			
	Toplam	649,090	345				
23.	Gruplar Arası	17,713	2	8,857	4,240	,015	1-2
	Gruplar İçi	716,472	343	2,089			
	Toplam	734,185	345				
24.	Gruplar Arası	16,160	2	8,080	4,279	,015	1-2
	Gruplar İçi	647,751	343	1,888			
	Toplam	663,910	345				

Ankete katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde “Öğrencilerin çoğunun sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çektiği” (madde no:19) görüşünde $X=2,91$ ortalama ile “Kararsız” kaldıkları görülmektedir (İİM $X=2,88$, NSK $X=3,13$, BSK $X=2,90$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F= ,520$; $P>0,05$).

“Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar” (madde no:20) maddesini il genelindeki öğretmenler $X=3,35$ ortalama ile “Kararsızım” şeklinde cevaplamışlardır. Bu maddeye İİM’de $X=3,26$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK’da $X=3,55$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=3,80$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevaplarını vermişlerdir. Bu verilere göre bu sorunun köylerde, özellikle birleştirilmiş sınıflı köylerde daha yoğun yaşandığı, il ve ilçe merkezlerinde kararsız kaldığı söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,431$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler *“Önceki öğrenilenlerin arasından yeni heceyi kolayca gösterebiliyorlar”* (madde no:21) görüşüne $X=4,01$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir (İİM $X=4,00$, NSK $X=3,95$, BSK $X=4,12$). Buna göre öğrencilerin bu davranışı yeterince gösterdiği söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,180$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler *“Öğrencilerin kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar”* (madde no:22) maddesine $X=3,76$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. İİM’de öğretmenler “Kısmen Katılıyorum” ($X=3,77$), NSK’da “Kısmen Katılıyorum” ($X=3,93$), BSK’da “Kararsızım” ($X=3,38$) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. İl genelinde böyle bir sorunun yaşandığı söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,499$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler, *“Söylenen heceyi doğru olarak yazamıyorlar”* (madde no:23) görüşüne $X=2,84$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir (İİM $X=2,73$, NSK $X=3,37$, BSK $X=3,12$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK arasında

anlamli bir fark vardir (F=4,240; P<0,05). NSK'da bu sorunun daha fazla yasadigi soylenebilir.

“Heceyi yazarken harflerini eksik yaziyorlar” (madde no:24) gorusune il genelinde ogretmenler X=3,30 ortalama ile “Kararsizim” cevabini vermislerdir. Yerlesim birimine gore verilen cevaplar incelendiginde İİM'de X=3,19 ortalama ile “Kararsizim”, NSK'da X=3,79 ortalama ile “Kismen Katilyorum”, BSK'da X=3,61 ortalama ile “Kismen Katilyorum” ifadeleri gorulmektedir. Genelde kararsiz kalinan bu sorunun, koelerde yasadigi soylenebilir. Gruplar arasinda anlamlı bir farkın olup olmadigina iliskin yapilan tek yonlu varyans analizine gore, İİM-NSK arasinda anlamlı bir fark vardir (F=4,279; P<0,05). Elde edilen verilere gore bu sorunun koelerde daha cok yasanan bir sorun olduğu soylenebilir.

3.5. Öğretmenlerin Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi kelime oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Kelime oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.5.1 ve Tablo 3.5.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “Öğrencilerin çoğunun önceden öğrendikleri heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çekiyorlar” (madde no:25) görüşüne öğretmenler il genelinde X=2,43 ortalama ile “Kismen Katılmadıklarını” bildirmişlerdir.

Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiginde, İİM'de X=2,37 ortalama ile “Kismen Katilyorum”, NSK'da X=2,62 ortalama ile “Kararsizim”, BSK'da X=2,67 ortalama ile “Kararsizim” ifadeleri gorulmektedir. Koelerdeki ogretmenlerin bu konuda kararsiz kaldıkları gorulmektedir. Tablo 3.5.2'de gorulecegi

gibi, gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,083$; $P>0,05$).

Tablo 3.5.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
25.	Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.	1	272	2,37	1,41
		2	43	2,62	1,48
		3	31	2,67	1,42
		4	346	2,43	1,42
26.	Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen kelimeyi kolayca gösterebiliyorlar.	1	272	3,83	1,37
		2	43	3,58	1,48
		3	31	4,19	1,01
		4	346	3,83	1,36
27.	Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar.	1	272	3,26	1,43
		2	43	3,25	1,38
		3	31	3,77	1,33
		4	346	3,30	1,42
28.	Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (<i>el-e</i> , <i>an-a</i>).	1	272	3,54	1,43
		2	43	3,81	1,33
		3	31	3,64	1,42
		4	346	3,58	1,42
29.	Kelimeleri bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlanıyorlar.	1	272	2,66	1,58
		2	43	3,13	1,56
		3	31	3,25	1,69
		4	346	2,78	1,60
30.	Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyorlar.	1	272	2,74	1,38
		2	43	3,44	1,36
		3	31	3,45	1,31
		4	346	2,89	1,40
31.	Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.	1	272	3,19	1,31
		2	43	4,00	,95
		3	31	3,77	1,17
		4	346	3,34	1,29

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.5.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Kelime Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
25.	Gruplar Arası	4,400	2	2,200	1,083	,340	-
	Gruplar İçi	696,571	343	2,031			
	Toplam	700,971	345				
26.	Gruplar Arası	6,751	2	3,375	1,824	,163	-
	Gruplar İçi	634,859	343	1,851			
	Toplam	641,610	345				
27.	Gruplar Arası	7,454	2	3,727	1,847	,159	-
	Gruplar İçi	692,072	343	2,018			
	Toplam	699,526	345				
28.	Gruplar Arası	2,735	2	1,368	,673	,511	-
	Gruplar İçi	696,987	343	2,032			
	Toplam	699,723	345				
29.	Gruplar Arası	15,987	2	7,994	3,161	,044	1-3
	Gruplar İçi	867,319	343	2,529			
	Toplam	883,306	345				
30.	Gruplar Arası	28,776	2	14,388	7,566	,001	1-2 1-3
	Gruplar İçi	652,267	343	1,902			
	Toplam	681,043	345				
31.	Gruplar Arası	30,289	2	15,145	9,478	,000	1-2 1-3
	Gruplar İçi	548,092	343	1,598			
	Toplam	578,382	345				

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan “Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen kelimeyi kolayca gösterebiliyorlar” (madde no:26) maddesine il genelinde öğretmenler $X=3,83$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir (İİM $X=3,83$, NSK $X=3,58$, BSK $X=4,19$). Öğretmenlerin ifadeleri bu konuda herhangi bir güçlük çekilmediği yönündedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,824$; $P>0,05$).

“*Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar*” (madde no:27) maddesine il genelinde verilen cevaplar $X=3,30$ ortalama ile “Kararsızım” şeklindedir.

Yerleşim birimine göre incelendiğinde öğretmenlerin İİM’de $X=3,26$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK’da $X=3,25$ ortalama ile “Kararsızım”, BSK’da $X=3,77$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevapları görülmektedir. Buna göre, bu sorunun birleştirilmiş sınıflı köylerdeki öğrencilerde gözlemlendiği söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,847$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler $X=3,58$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vererek, “*Öğrencilerin kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıklarını*” (madde no:28) belirtmişlerdir (İİM $X=3,54$, NSK $X=3,81$, BSK $X=3,64$). Bu cevaplardan il genelinin çoğunluğunda böyle bir sorunun yaşandığı söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,673$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler “*Kelimeleri bitişik eğik el yazısı ile yazarken zorlanıyorlar*” (madde no:29) görüşünde $X=2,78$ ortalama ile “Kararsız” kaldıklarını ifade etmişlerdir (İİM $X=2,66$, NSK $X=3,13$, BSK $X=3,25$).

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=3,161$; $P<0,05$). Buna göre bu sorunun köylerde İİM’ye oranla daha çok yaşanan bir sorun olduğu söylenebilir.

“Söylenen kelimeyi doğru yazamıyorlar” (madde no:30) maddesine il genelinde öğretmenler $X=2,89$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir. Bu maddeye İİM’de $X=2,74$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK’da $X=3,44$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=3,45$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” olarak görüşlerini bildirmişlerdir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK, İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=7,566$; $P<0,05$). Köylerde bu sorunun yoğun yaşandığı söylenebilir.

“Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar” (madde no:31) görüşüne il genelinde öğretmenlerin $X=3,34$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir. Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiğinde İİM’de $X=3,19$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK’da $X=4,00$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum”, BSK’da $X=3,77$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum” ifadeleri yer almaktadır.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK, İİM-BSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=9,478$; $P<0,05$). Buna göre bu sorunun daha çok köylerde yaşanan bir sorun olduğu söylenebilir.

3.6. Öğretmenlerin Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan

Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi cümle ve metin oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler Tablo 3.6.1 ve Tablo 3.6.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.6.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerin

Ortalama ve Standart Sapmaları (Bölünen tablonun devamı izleyen sayfadadır.)

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
32.	Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.	1	272	2,14	1,40
		2	43	2,76	1,60
		3	31	2,67	1,46
		4	346	2,27	1,45
33.	Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen cümleyi kolayca gösterebiliyorlar.	1	272	3,86	1,42
		2	43	3,95	1,29
		3	31	3,83	1,06
		4	346	3,86	1,37
34.	Okuduklarını anlamıyorlar.	1	272	3,11	1,47
		2	43	3,41	1,48
		3	31	3,22	1,47
		4	346	3,16	1,47
35.	Ön bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamlandırıyorlar.	1	272	3,65	1,28
		2	43	3,88	1,19
		3	31	3,74	1,29
		4	346	3,69	1,27
36.	Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar.	1	272	2,79	1,40
		2	43	3,06	1,40
		3	31	2,83	1,41
		4	346	2,83	1,40
37.	Cümleyi bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlanıyorlar.	1	272	2,66	1,54
		2	43	3,09	1,50
		3	31	3,19	1,51
		4	346	2,76	1,54
38.	Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.	1	272	3,15	1,34
		2	43	3,74	1,11
		3	31	3,45	1,26
		4	346	3,25	1,32
39.	Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri cümleleri metin içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.	1	272	2,31	1,44
		2	43	2,53	1,45
		3	31	2,90	1,46
		4	346	2,39	1,45
40.	Kolay ve hızlı okuyorlar.	1	272	2,88	1,41
		2	43	2,76	1,28
		3	31	2,93	1,31
		4	346	2,87	1,38

41.	Heceleyerek okuyorlar.	1	272	3,88	1,31
		2	43	4,09	1,04
		3	31	4,22	1,25
		4	346	3,93	1,28
42.	Metnin içeriğini anlamıyorlar.	1	272	3,50	1,37
		2	43	3,60	1,36
		3	31	3,54	1,41
		4	346	3,52	1,37
43.	Metne başlık bulamıyorlar.	1	272	3,14	1,44
		2	43	3,20	1,62
		3	31	3,41	1,47
		4	346	3,17	1,46

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.6.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları
(Bölünen tablonun devamı izleyen sayfadır.)

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
32.	Gruplar Arası	19,896	2	9,948	4,816	,009	1-2
	Gruplar İçi	708,566	343	2,066			
	Toplam	728,462	345				
33.	Gruplar Arası	,356	2	,178	,094	,911	-
	Gruplar İçi	650,792	343	1,897			
	Toplam	651,147	345				
34.	Gruplar Arası	3,585	2	1,793	,823	,440	-
	Gruplar İçi	747,351	343	2,179			
	Toplam	750,936	345				
35.	Gruplar Arası	2,042	2	1,0231	,625	,536	-
	Gruplar İçi	559,869	343	1,632			
	Toplam	561,910	345				
36.	Gruplar Arası	2,823	2	1,411	,717	,489	-
	Gruplar İçi	675,455	343	1,969			
	Toplam	678,277	345				

37.	Gruplar Arası	13,016	2	6,508	2,759	,065	-
	Gruplar İçi	809,022	343	2,359			
	Toplam	822,038	345				
38.	Gruplar Arası	14,240	2	7,120	4,144	,017	1-2
	Gruplar İçi	589,378	343	1,718			
	Toplam	603,618	345				
39.	Gruplar Arası	10,538	2	5,269	2,523	,082	-
	Gruplar İçi	716,216	343	2,088			
	Toplam	726,754	345				
40.	Gruplar Arası	,644	2	,322	,167	,847	-
	Gruplar İçi	663,012	343	1,933			
	Toplam	663,656	345				
41.	Gruplar Arası	4,443	2	2,221	1,358	,259	-
	Gruplar İçi	561,283	343	1,636			
	Toplam	565,725	345				
42.	Gruplar Arası	,373	2	,187	,098	,907	-
	Gruplar İçi	651,942	343	1,901			
	Toplam	652,315	345				
43.	Gruplar Arası	2,173	2	1,086	,502	,606	-
	Gruplar İçi	742,073	343	2,163			
	Toplam	744,246	345				

Cümle ve metin oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.6.1 ve Tablo 3.6.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “*Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde tanımakta güçlük çekiyor*” (madde no:32) maddesine il genelindeki öğretmenlerin $X=2,27$ ortalamayla “Kısmen Katılmıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir.

Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiğinde İİM'de $X=2,14$ ortalamayla “Kısmen Katılmıyorum”, NSK'da $X=2,76$ ortalamayla “Kararsızım”, BSK'da $X=2,67$ ortalama ile “Kararsızım” ifadeleri görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=4,816$; $P<0,05$). Buna göre köylerde az da olsa bu sorunun daha fazla görüldüğü söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan “*Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen cümleyi kolayca gösterebiliyorlar*” (madde no:33) maddesine il genelinde $X=3,86$ ortalama ile öğretmenlerin “Kısmen Katılıyorum” cevabı ile katıldıkları görülmektedir (İİM $X=3,86$, NSK $X=3,95$, BSK $X=3,83$). Çoğunluğun ifadesi, bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı yönündedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,094$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenlerin $X=3,16$ ortalama ile bu aşamada, “*Öğrenciler okuduklarını anlamıyorlar*” (madde no:34) görüşüne “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu maddeye İİM’de $X=3,11$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK’da $X=3,41$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=3,22$ ortalama ile “Kararsızım” cevapları verilmiştir. Veriler incelendiğinde NSK’da öğrencilerin okuduklarını anlamada zorlandıkları söylenebilir. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,823$; $P>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenler $X=3,69$ ortalama ile “*Ön bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamlandırıyorlar*” (madde no:35) maddesine “Kısmen Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir (İİM $X=3,65$, NSK $X=3,88$, BSK $X=3,74$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,625$; $P>0,05$).

“*Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar*” (madde no:36) görüşüne araştırmaya katılan öğretmenler $X=2,83$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir (İİM $X=2,79$, NSK $X=3,06$, BSK $X=2,83$). Gruplar arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,717$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler $X=2,76$ ortalama ile “*cümleyi bitişik eğik el yazısı ile yazarken zorlanıyorlar*” (madde no:37) görüşüne “Kararsızım” cevabını vermişlerdir (İİM $X=2,66$, NSK $X=3,09$, BSK $X=3,19$). Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,759$; $P>0,05$).

İl genelinde öğretmenler “*Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar*” (madde no:38) görüşüne $X=3,25$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir. İİM’de öğretmenler “Kararsızım” ($X=3,15$), NSK’da “Kısmen Katılıyorum” ($X=3,74$), BSK’da “Kısmen Katılıyorum” ($X=3,45$) olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Buradan da harfleri eksik yazma davranışının cümleyi yazarken de devam ettiği söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, İİM-NSK arasında anlamlı bir fark vardır ($F=4,144$; $P<0,05$). Buna göre bu sorunun köylerde, özellikle NSK’da yaşandığı söylenebilir.

“*Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri cümleleri metin içerisinde tanımakta güçlük çekiyorlar*” (madde no:39) görüşüne il genelindeki öğretmenler $X=2,39$ ortalama ile “Kısmen Katılmadıklarımı” belirtmişlerdir. Bu maddeye öğretmenler İİM’de $X=2,31$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum”, NSK’da $X=2,53$ ortalama ile “Kısmen Katılmıyorum”, BSK’da $X=2,90$ ortalama ile “Kararsızım” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Genelde böyle bir sorunun yaşanmadığı söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,523$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenlerin $X=2,87$ ortalama ile bu aşamada, “*Öğrenciler, kolay ve hızlı okuyorlar*” (madde no:40) görüşünde “Kararsızım” ifadesini verdikleri görülmektedir (İİM $X=2,88$, NSK $X=2,76$, BSK $X=2,93$). Bu verilere dayanarak öğretmenlerin yarısına göre öğrencilerin kolay ve hızlı, diğer yarısına göre yavaş okudukları ve zorlandıkları söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,167$; $P>0,05$).

Verilere göre il genelindeki öğretmenler “*Heceleyerek okuyorlar*” (madde no:41) maddesine $X=3,93$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. İl genelindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bu aşamada heceleyerek okuduğu söylenebilir.

Yerleşim birimine göre incelediğimizde öğretmenler İİM’de $X=3,88$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, NSK’da $X=4,09$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK’da $X=4,22$ ortalama ile “Katılıyorum” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Buradan da il genelinde görülen bu sorunun köylerde daha yoğun yaşandığı söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=1,358$; $P>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “*Öğrenciler metnin içeriğini anlamıyorlar*” (madde no:42). İl genelinde bu maddeye $X=3,52$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir (İİM $X=3,50$, NSK $X=3,60$, BSK $X=3,54$). Bu ifadelerden il genelinde böyle bir sorunun yaşandığı görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,098$; $P>0,05$).

“Öğrenciler metne başlık bulamıyorlar” (madde no:43) görüşüne öğretmenler $X=3,17$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir. Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiğinde İİM’de $X=3,14$ ortalamayla “Kararsızım”, NSK’da $X=3,20$ ortalamayla “Kararsızım”, BSK’da $X=3,41$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevapları görülmektedir. Bu sorunun birleştirilmiş sınıflı köylerde gözlemlendiği söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F= ,502$; $P>0,05$).

3.7. Öğretmenlerin Okur Yazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere

İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre STCY ile ilkokuma yazma öğretimi okur-yazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşlerine ait ortalamaların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve farklılığın belirlenmesinde Tukey Testi kullanılmış, veriler Tablo 3.7.1 ve Tablo 3.7.2’de verilmiştir.

Tablo 3.7.1 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Okur Yazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapmaları

(Bölünen tablonun devamı izleyen sayfadadır.)

Madde No	Maddeler	Y B	N	\bar{X}	Ss
44.	Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.	1	272	3,13	1,49
		2	43	3,53	1,36
		3	31	3,67	1,37
		4	346	3,23	1,47
45.	Okuduklarını anlamıyorlar.	1	272	3,19	1,43
		2	43	3,55	1,41
		3	31	3,70	1,34
		4	346	3,28	1,43

46.	Çok yavaş okuyorlar.	1	272	3,41	1,48
		2	43	3,39	1,48
		3	31	3,70	1,27
		4	346	3,44	1,46
47.	Çok yavaş yazıyorlar.	1	272	3,22	1,50
		2	43	3,62	1,44
		3	31	3,67	1,27
		4	346	3,31	1,48

1. İl ve ilçe merkezi 2. Normal köy 3. Birleştirilmiş sınıflı köy 4. İl geneli

Tablo 3.7.2 Öğretmenlerin STCY ile İlkokuma Yazma Öğretimi Okur Yazarlığa Ulaşma Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
44.	Gruplar Arası	12,599	2	6,299	2,914	,056	-
	Gruplar İçi	741,439	343	2,162			
	Toplam	754,038	345				
45.	Gruplar Arası	10,827	2	5,414	2,659	,071	-
	Gruplar İçi	698,271	343	2,036			
	Toplam	709,098	345				
46.	Gruplar Arası	2,457	2	1,229	,573	,564	-
	Gruplar İçi	734,887	343	2,143			
	Toplam	737,344	345				
47.	Gruplar Arası	10,704	2	5,352	2,455	,087	-
	Gruplar İçi	747,585	343	2,180			
	Toplam	758,289	345				

Okur-yazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan güçlükler Tablo 3.7.1 ve Tablo 3.7.2'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre okur yazarlığa ulaşma aşamasında “Öğrenciler noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar” (madde no:44) maddesine araştırmaya katılan öğretmenler il genelinde $X=3,23$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir.

Yerleşim birimine göre verilen cevaplar incelendiğinde İİM'de $X=3,13$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK'da $X=3,53$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK'da $X=3,67$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” ifadeleri görülmektedir. Noktalama işaretlerini yerinde kullanma sorunu daha çok köylerde ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,914$; $P>0,05$).

“Öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarına” (madde no:45) ilişkin görüşe öğretmenlerin cevabı $X=3,28$ ortalama ile “Kararsızım” olmuştur. Bu durumun İİM'de $X=3,19$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK'da $X=3,55$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK'da $X=3,70$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre köylerdeki öğrencilerin bu sorunu yaşadıkları söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,659$; $P>0,05$).

İl genelindeki öğretmenler “Çok yavaş okuyorlar” (madde no:46) maddesine $X=3,44$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu maddeye öğretmenler İİM'de $X=3,41$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, NSK'da $X=3,39$ ortalama ile “Kararsızım”, BSK'da $X=3,70$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Genelde böyle bir sorunun yaşandığı belirtilmiştir. Bu verilere göre, özellikle birleştirilmiş sınıflı köylerdeki öğrencilerin çok yavaş okudukları söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=,573$; $P>0,05$).

“Çok yavaş yazıyorlar” (madde no:47) maddesine il genelindeki öğretmenler $X=3,31$ ortalama ile “Kararsızım” cevabını vermişlerdir. Yerleşim birimine göre incelendiğinde İİM'de $X=3,22$ ortalama ile “Kararsızım”, NSK'da $X=3,62$ ortalama ile “Kısmen Katılıyorum”, BSK'da $X=3,67$ ortalama ile “Kısmen

Katılıyorum” cevapları görülmektedir. Çok yavaş okuma sorunu, daha çok köylerde ortaya çıkmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizine göre, gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,455$; $P>0,05$).

3.8. STCY ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrencilerde Gözlenme Düzeyi

Öğretim yılı sonunda, öğretmenlerin görüşlerine göre karşılaşılan güçlüklerin devam edip etmediğinin ölçülmesi amacıyla tespit edilen 17 sorunlu maddeden oluşan gözlem formu uygulanmış ve tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyine ilişkin veriler elde edilmiştir. Bu güçlüklerin görülme sıklığı, her bir güçlükten alınan puanların yüzde oranı (%), frekans değeri (F), aritmetik ortalaması (X) ve standart sapma puanı (Ss) hesaplanmış ve veriler Tablo 3.8.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8.1 STCY ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrencilerde Gözlenme Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları (Bölünen tablonun devamı izleyen sayfadadır.)

Madde No	Maddeler	N	Evet		Bazen		Hayır		\bar{X}	Ss
			F	%	F	%	F	%		
1	Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar.	110	28	25,5	21	19,1	61	55,5	1,30	0,85
2	Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar.	110	28	25,5	26	23,6	56	50,9	1,25	0,83
3	Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (<i>el-e. an-a</i>).	110	20	18,2	11	10,0	79	71,8	1,53	0,78
4	Heceleyerek okuyorlar.	110	39	35,5	14	12,7	57	51,8	1,16	0,92
5	Çok yavaş okuyorlar.	110	29	26,4	19	17,3	62	56,4	1,30	0,86
6	Bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar : b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t. (Lütfen yuvarlak içine alınız).	110	8	7,3	8	7,3	94	85,5	1,78	0,56
7	Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (<i>ele-le</i> vb.).	110	39	35,5	20	18,2	51	46,4	1,10	0,90

8	Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyorlar.	110	32	29,1	53	48,2	25	22,7	0,93	0,72
9	Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.	110	29	26,4	51	46,4	30	27,3	1,00	0,73
10	Okuduklarını anlamıyorlar.	110	27	24,5	33	30,0	50	45,5	1,20	0,81
11	Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar.	110	29	26,4	64	58,2	17	1,55	0,89	0,64
12	Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.	110	33	30,0	49	44,5	28	25,5	0,95	0,74
13	Metnin içeriğini anlamıyorlar.	110	266	23,6	31	28,2	53	48,2	1,24	0,81
14	Metne başlık bulamıyorlar.	110	20	18,2	1	0,9	89	80,9	1,62	0,77
15	Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.	110	52	47,3	53	48,2	5	4,5	0,57	0,58
16	Çok yavaş yazıyorlar.	110	19	17,3	29	26,4	62	56,4	1,39	0,76
17	Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar: b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t.	110	19	17,3	65	59,1	26	23,6	1,06	0,63

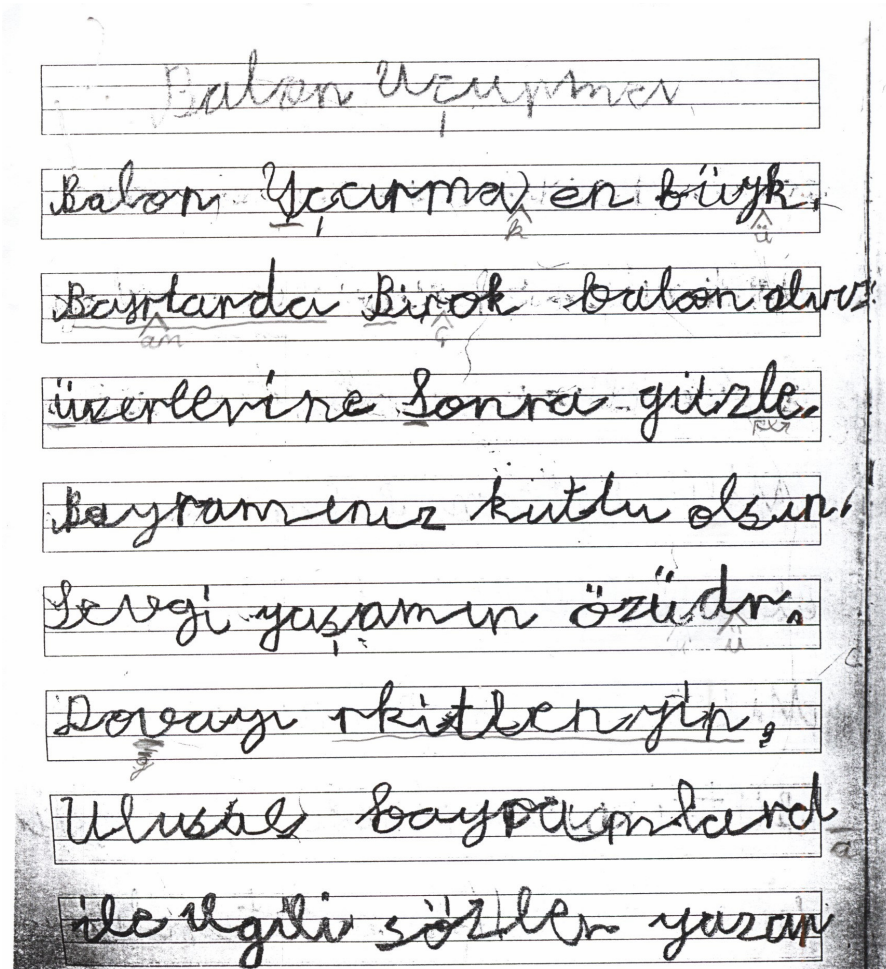
STCY ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerde gözlenenme düzeyi Tablo 3.8.1'deki verilere dayanarak yorumlanmıştır. Buna göre “Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar” ($X=1,53$), “Bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar” ($X=1,78$), “Metne başlık bulamıyorlar” ($X=1,62$), “Çok yavaş yazıyorlar” ($X=1,39$) maddelerinin ortalamaları “Hayır” düzeyindedir. I. dönem sonunda var olan bu sorunların artık yaşanmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin okumaları sırasında karşılaşılan güçlüklerle ilgili verileri incelediğimizde, “Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar” ($X=1,30$), “Kelimleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar” ($X=1,25$), “Heceleyerek okuyorlar” ($X=1,16$), “Çok yavaş okuyorlar” ($X=1,30$) maddeleri ile ilgili ortalamalar “Bazen” düzeyindedir. Buna göre; öğrencilerde okurken bireşim yapma sorununun halen devam ettiği, buna bağlı olarak da heceleyerek ve yavaş okudukları sonucuna varılabilir.

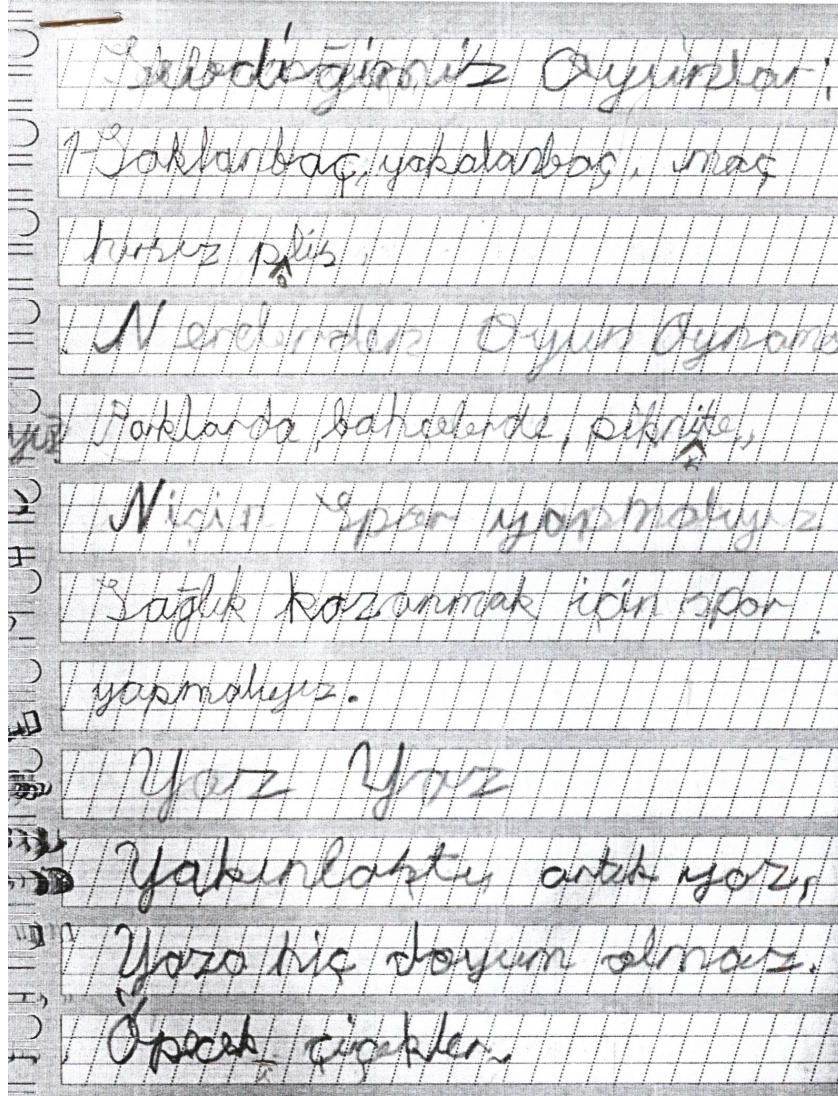
“Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar” maddesi $X=1,10$ ortalama ile “Bazen” düzeyindedir.

Öğrencilerde; “Söylenen kelimeleri doğru olarak yazamıyorlar” ($X= 0,93$), “Kelimeleri yazarken harflerini eksik yazıyorlar” ($X=1,00$), “Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar” ($X=0,89$), “Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar” ($X=0,95$) sorunları “Bazen” düzeyinde gözlemlenmiştir. Bireşim yaparak öğrenme sonucunda çıkan bu sorunların halen aşılamadığı söylenebilir. Öğrencilerden alınan yazı örnekleri Resim 1. ve Resim 2.’de sunulmuştur.

Resim 1. Öğrenciler kelimeyi, cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar; söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar.



Resim 2. Kelimeyi, Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar ve noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.

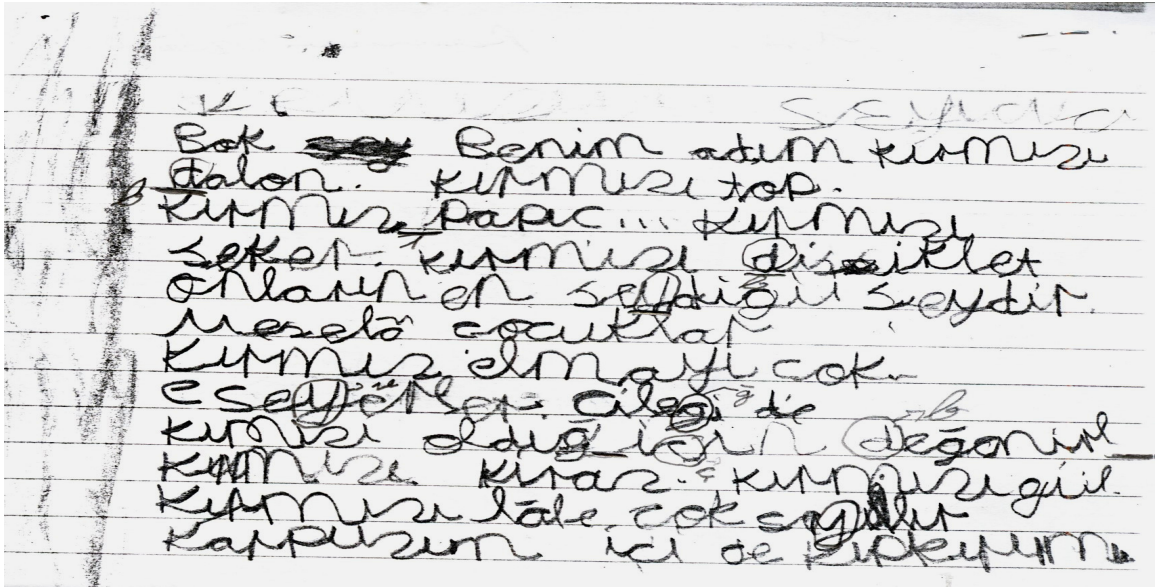


Yukarıdaki resimde verilen yazı örneğinde görüldüğü gibi, öğrencilerin genelde “Noktalama işaretlerini yerinde kullanamadıkları” gözlemlenmiştir. Bu maddeyle ilgili sonuç “Evet” düzeyindedir (X=0,57). Öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu sorunun üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir.

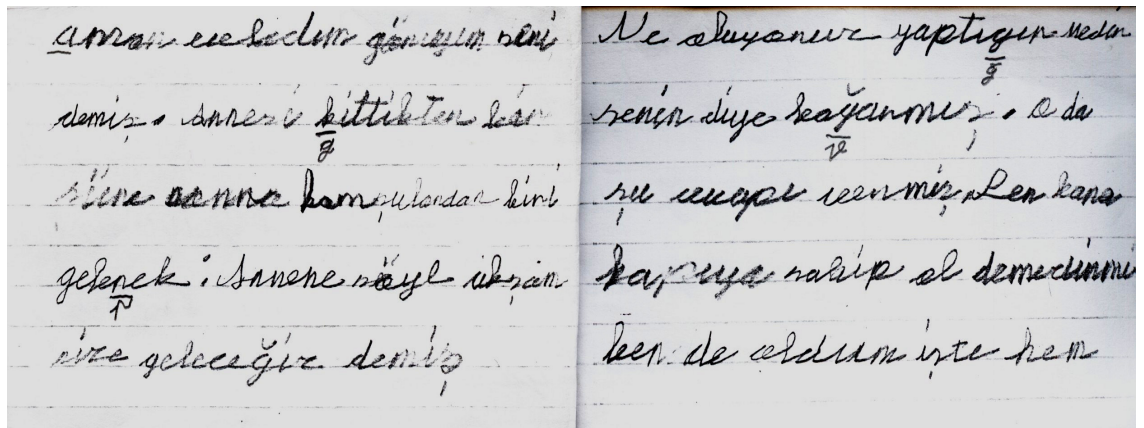
Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin “Okuduklarını anlamadıkları” (X=1,20) ve “Metnin içeriğini anlamadıkları” (X=1,24) sorunları “Bazen” düzeyinde gözlemlenmiştir. Bireşim yaparak öğrenmenin sonucunda, öğrencilerin okuduklarını anlamada sıkıntılar yaşadığı söylenebilir.

Daha önce yaşanan “Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar” sorunu X=1,06 ortalama ile “Bazen” düzeyinde gözlemlenmiştir. Bu sesler d-t, b-d, v-y, g-ğ, g-k, v-f, l-n olarak ortaya çıkmıştır. Resim 3. ve Resim 4.’te öğrencilerde gözlemlenen bu sorun ile ilgili yazı örnekleri sunulmuştur.

Resim 3. Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar.



Resim 4. Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar.



BÖLÜM IV

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eskişehir il genelindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim okullarında kadrolu görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılan bu araştırma sonucunda verilen cevaplardan ve öğrenci ürünlerinden elde edilen bulgular tartışılmış, ulaşılan sonuçlar ifade edilmiş ve bunlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Hazırlık Aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar incelendiğinde il genelinde, “Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilemesi” en fazla yaşanan sorun olarak ifade edilmiştir. Ünüvar da (2002) çalışmasında bu noktaya değinmiştir. Okul öncesinde yer alan programların ve etkinliklerin dik el yazısına hazırlık şeklinde düzenlenmiş olması bu sorunun nedeni olarak ifade edilebilir. “Öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlanıyorlar” sorunu da benzer bir nedenden okula başlamadan önce gerek ailelerde gerekse okul öncesi eğitim kurumlarında bu tür yaşantılar geçirmiş olmaları ile açıklanabilir.

Bu aşamada en çok karşılaşılan diğer bir sorun “STCY’yi uygulamada destekleyici materyallere ulaşamıyorum” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yeni uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu konuda yeterince hazırlık yapmamış olmaları ve aldıkları eğitimin yeni uygulamayı desteklemiyor olması bu sorunun nedeni olarak ifade edilebilir. Yöntem çok sayıda resim, sözcük ve cümle gerektiriyor olmasına karşın, yeni uygulamayla ilgili yayınevleri tarafından henüz yeterince kitap/materyal üretilmemiş olması, il genelinde yaşanan bu sorunun köylerde, özellikle birleştirilmiş sınıflı köylerde yaşanmış olması, bu yerleşim birimlerinde çevresel şartların materyal sağlamaya yeterince elverişli olmaması ile açıklanabilir.

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında en çok yaşanan sorun “*Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar*” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrenciler tarafından en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t” seslerinin birbiriyle karıştırıldıklarını belirtmişlerdir. Ses benzerliği olan harflerin bu aşamada bu düzeyde yoğun karıştırılması, yöntemin uygulanmasında önemli bir sorunun yaşanacağını göstergesi olabilir. Köylerde bu sorunun daha yoğun yaşanması, gerekli destekleyici materyallerin sağlanamaması ve etkinliklerin gerçekleştirilmemesi ile açıklanabilir.

Bulut (1998) yaptığı araştırmada bireşim metoduyla okuma yazma öğretimi yapıldığında çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığını belirtmiştir.

“*Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekiyor*” ve “*Öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çekiyor*” sorunları il ve ilçe merkezlerinde az yaşanan sorunlar olmasına rağmen; köylerde yoğun yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bunun nedeni ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının bu yörelerdeki çevresel koşullar göz önünde bulundurulmadan hazırlanmış olması olabilir.

Harfi Okuma ve Yazma Aşamasında il genelinde “*Bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar*” sorunu en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler bu aşamada öğrencilerin en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t” harflerini okurken birbiriyle karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Sesi tanıma aşamasında benzer harflerin karıştırılmış olması, bu sorunun devam ettiğini ve okuma yazma çalışmalarının sorunlu noktası olduğunu göstermektedir. Yeterli materyal desteğinden yoksun olmanın bu sorunu daha da arttırdığı söylenebilir. “*Okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamıyorlar*” sorunu, bu aşamada okul öncesi eğitimin olumsuz etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Bu da öğretmenin harfi yazma çalışmalarına daha çok zaman ayırmalarını gerektirmektedir.

Öğretmenler, Hece Oluşturma Aşamasında: “Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çekiyorlar” “Öğrencilerin çoğu sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorlanıyorlar”, “Öğrencilerin çoğu sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekiyorlar” şeklinde ifade edilen sorunların çok yoğun yaşanmadığını belirtilmiştir. Bu aşamada yaşanan en önemli sorunlar, “Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar” ve “Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar” olarak ifade edilmiştir. Ses ile başlayarak ilkokuma yazma öğretimine yönelik eleştirilerin bireşim yapmada yoğunlaşmış olması, bu konuda öğretmenlerin yoğun desteğe ihtiyaçları olacağını düşündürmektedir. “Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar” sorununun daha çok köylerde yaşanan bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Seslerin öğrenciler tarafından yeterince ayırt edilmemiş olması ile ilgili olabileceği söylenebilir. Şahin vd. (2005) de bireşim yapma gücüne rastladıklarını ifade etmişlerdir.

“Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar”, “Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar” “Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar”, “Söylenen kelimeyi doğru yazamıyorlar” sorunları, Kelime Oluşturma Aşamasında sırasıyla en yoğun yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu sorunların bireşim yapma sürecinde yaşanabilecek sorunlar olarak görülebileceği ve yöntemin bu konuda henüz gerekli çözümleri üretmediği, bireşim yöntemlerinin genel sorunlarının burada da devam ettiği söylenebilir. Bu sorunların köylerde daha yoğun yaşandığının ifade ediliyor olması, köylerin bu yöntemin uygulanmasında çok daha yoğun desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu sorunlara rağmen, “Önceden öğrenilen heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çekilmediği” ifade edilmiştir. Bu durum öğretimin hece ezberletmeye doğru yönelebileceğini düşündürmektedir. “Kelimeleri bitişik eğik el yazısı ile yazarken zorlanma” önemli bir sorun olarak görülmemiştir.

Öğretmenler, Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında en yoğun “Heceleyerek okuyorlar” sorununun yaşandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “Cümleyi yazarken harflerini eksik yazma” “Metnin içeriğini anlamama” “Okuduklarını

anlamama”, “*Metne başlık bulamama*” yoğunlukla yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunların tamamı, bireşim yöntemlerinde karşılaşılabilecek sorunlar olarak tartışmalara konu olan sorunlardır. Heceleyerek okuma davranışı, öğrenciler tarafından birleştirme sorununun bu aşamada atlatılmadığını ve sorun olarak kalmaya devam ettiğini göstermektedir. Okuduğunu anlama, okuma yazma etkinliklerinin en önemli hedefidir. Ancak bireşim yöntemlerinin mekanik okumaya neden olacağı eleştirilerini doğrulayan bir sonucun ortaya çıkması, ses temelli cümle yönteminin bireşim yönü ağır basan bir şekilde uygulandığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama problemi yaşamalarına neden olabileceğini göstermektedir.

Binbaşıoğlu da (2005) yöntemin heceleme gerektirdiğini vurgulayarak öğrencinin heceleyerek okuma yazma alışkanlığı kazanacağını belirtmiştir. Bu yöntem ile okuma yazma öğretilebileceğini ancak anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma yazma alışkanlığı kazanamayacağını söylemiştir. Kekeç (2003) çocuğa harflerden başlayarak bireşim yöntemi ile okuma yazma öğretilmeye başlarsa kekeme okuyucu olacağını, hızlı okuma ve yazmanın gecikeceğini savunmuştur.

“*Önceden öğrendikleri cümleleri metin içerisinde tanımakta güçlük çekme*” ve “*Cümleleri bitişik eğik el yazısı ile yazamama*” önemli bir sorun olarak görülmemiştir. Bu sonuç, uygulama öncesi ifade edilen bitişik eğik el yazının sorun oluşturacağı yönündeki kaygıların yersiz olduğunu düşündürmektedir.

Okur-Yazarlığa Ulaşma Aşamasında; “*Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar*”, “*Okuduklarını anlamıyorlar*”, “*Çok yavaş okuyorlar*”, “*Çok yavaş yazıyorlar*” il genelinde yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bu sorunlar yukarıdaki diğer aşamalarda ifade edilen sorunların devam ettiğinin, özellikle anlamının önemli bir sorun olacağının göstergesi olarak kabul edilebilir. Köylerde bu sorunların il ve ilçe merkezlerine göre daha yoğun yaşanıyor olması, buralarda öğretmen, araç-gereç ve aile desteğinin yetersizliği ile açıklanabilir.

Şahin vd. (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonunda okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha verimli bulunmuş ve STCY ile yapılan öğretim

sonunda öğrencilerde yavaş okuma, ekleme hatasını daha fazla yapma sonuçları ortaya çıkmış olması bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmanın öğrenci ürünleri ile ilgili boyutunda, yukarıda belirtilen sorunlardan “*Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar*”, “*Bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar*”, “*Metne başlık bulamıyorlar*”, “*Çok yavaş yazıyorlar*” sorunları öğrencilerde gözlenmemiştir. Yıl sonuna kadar yapılan etkinliklerle hedeflenen sürede olmasa da öğrencilere bu davranışların kazandırıldığını göstermektedir. Ancak geriye kalan sorunların devam ettiği gözlenmiştir. Oysaki Çelenk’in (1993) araştırmasında aşamalı bireşim tekniğinin okuma yazmayı öğrenme süresini kısalttığı, doğru yazma becerisi kazandırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmıştı. Ayrıca Akyol (2005) programın birinci dönemde uygulanabilirliğini savunmakta idi. Koçak (1998) ve Uçar (2001) karma ve çözümleme metodunu karşılaştırarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında çözümleme metoduyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Öğretmen görüşlerine göre varılan sonuçlar:

Hazırlık aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.
- Öğrenciler, kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlanmaktadırlar.
- STCY’yi uygulamada destekleyici materyallere ulaşılmamaktadır.

Sesi hissetme ve tanıma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler bazı sesleri birbirleriyle karıştırmaktadırlar.
- Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekmektedir.
- Öğrencilerin çoğu kelimelerin içindeki sesi hissetmede güçlük çekmektedir.

Harfi okuma ve yazma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırmaktadırlar.
- Okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenmeler sonucunda harfleri doğru yazamamaktadırlar.

Hece oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar.
- Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekmektedirler.
- Heceyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.

Kelime oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapmaktadırlar.
- Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler.
- Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.
- Söylenen kelimeyi doğru yazamamaktadırlar.

Cümle ve metin oluşturma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler heceleyerek okumaktadırlar.
- Cümleyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.
- Metnin içeriğini anlamamaktadırlar.
- Okuduklarını anlamamaktadırlar.
- Metne başlık bulamamaktadırlar.

Okur-yazarlığa ulaşma aşamasında karşılaşılan güçlükler:

- Öğrenciler noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaktadırlar.
- Okuduklarını anlamamaktadırlar.
- Çok yavaş okumaktadırlar.
- Çok yavaş yazmaktadırlar.

Araştırmanın öğrenci ürünleri ile ilgili bulgularına göre varılan sonuçlar:

- Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşamaktadırlar.
- Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler.
- Heceleyerek okumaktadırlar.
- Çok yavaş okumaktadırlar.
- Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasından sonra hece bölmede güçlük çekmektedirler.
- Söylenen kelimeleri doğru olarak yazamamaktadırlar.
- Kelimeleri yazarken harfleri eksik yazmaktadırlar.
- Söylenen cümleyi doğru olarak yazamamaktadırlar.
- Cümleyi yazarken harflerini eksik yazmaktadırlar.
- Noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaktadırlar.
- Okuduklarını anlamamaktadırlar.
- Metnin içeriğini anlamamaktadırlar.
- Bazı sesleri birbiriyle karıştırmaktadırlar.

Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Yöresel özellikler göz önünde buldurularak yöresel yaşantılara uygun, çocuğun yakın çevresinde gözlem yapabileceği ve bunlarla ilgili özellikleri içeren gerekli ders materyali, araç-gereç desteği sağlanmalıdır.
2. Köy okulları için ders kitapları ve etkinlikler düzenlenerek çocukların sesleri daha kolay tanımaları ve okuduklarını anlamalarını destekleyici materyaller sunulmalıdır.
3. Öğrencilerin karıştırdıkları sesler için, Türkiye genelinde çalışma yapılarak bu sesler için düzenlenen etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi ve bu seslerin öğretiminde farklı uygulamaların yapılması sağlanmalıdır.
4. Anlama çalışmasıyla sonuçlanmayan hiçbir etkinliğe yer verilmemesi, sesleri tanıma aşamasından itibaren öğretmenlerin anlama çalışmalarına ağırlık vermeleri sağlanmalıdır.

5. Öğretmenlerin, okumaya erken geçme telaşına kapılarak, mekanik okumaya neden olmaları engellenmeli; bunun için öğretmen eğitimlerine hız verilmelidir.
6. STCY'nin harfle öğretim yönteminden farkı konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve yöntemin harf-hece ezberletmeye dönüşmemesi için önlemler alınmalıdır.
7. Öğrenciler üzerinde derinlemesine araştırmalar yapılarak, özellikle yöntemin temel dil becerilerinin gelişimine ne kadar katkı getirdiği sorgulanmalıdır.
8. MEB, öğretmenlere belirli bir yöntemi zorunlu kılmak yerine; yöntem seçimini öğretmene bırakarak, öğretmenin bilinçli bir seçimle seçtiği yöntemin özelliklerini en uygun şekilde uygulaması için destek sağlamalıdır.
9. MEB, kılavuz kitap dağıtımlarını yaz tatili başında gerçekleştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. & Özsoy, U. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan) 'ne sunulan bildiri Ankara, Türkiye.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Arslan, M. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği, *Milli Eğitim Dergisi* (160), 89-105.
- Aytekin, E. (1996). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Cümle Çözümleme Metoduna Eleştirel Bir Yaklaşım, *Çağdaş Eğitim Dergisi* (218), 26-28.
- Beşer, H. (2003). *Yeni Sınıf Öğretmeni İle Söyleşi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). İlkokuma Ve Yazma Programı Ve Öğretimi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım) 'na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.
- Bulut (Özcanlı), F. (1998). "İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Bümen N. T. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Çelenk, S. (2003). *İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma Yazma Döneminde Kuluçka Dönemi, *Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 36(1-2), 75-80.
- Çelenk, S. (09 Ağustos 2005). Okul öncesi deneyimler ve ilkokuma yazma öğretimi. (WWW doküman: <http://egitim.milliyet.com.tr/OkulOncesiSC.asp?PageID=700>). (Açıklama: 9 Ağustos 2005 sayfayı ziyaret etme tarihi).

- Çelenk, S. (10 Ağustos 2005). İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara ilişkin Öğretmen Görüşleri. (WWW doküman: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.html>). (Açıklama: 10 Ağustos 2005 sayfaı ziyaret etme tarihi).
- Çiftçi, F. (2005). İlk Okuma Yazma Programı Ve Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım) ‘na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.
- Damar, M. (1996). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö.(2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Ertürk, A. (2001). “İlk Okuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma öğrenmedeki Yeri ve Önemi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Fitzpatrick, J. (1999). *Teaching Beginning Writing*. Huntington Beach: Creative Teaching Press.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler, *Milli Eğitim Dergisi*, (148), 67-74.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günay, V.D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi? Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım) ‘na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.
- Güneş, F. (05 Temmuz 2005). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. (WWW doküman: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/gunes.htm>). (Açıklama: 05 Temmuz 2005 sayfaı ziyaret etme tarihi /).
- Gray, W.S. (1964). *Okuma ve Yazı Öğretimi* (Çeviren: N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Hulit, L.M. & Howard, M.R.(2002).*Burn To Talk*. Allyn and Bacon.

- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara : Tekışık Matbaası.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara : Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karip, E. (drl.) (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Kılıç, M. (1996). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Koçak, M. (1998). İlkokuma Yazma Öğretiminde Metot, *Çağdaş Eğitim*, (242), 46-47.
- Konrot, A. (2001). *Konuşma ve Yazma Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K. (2003). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *Learning a First Language*. Oxford University Press.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (1993). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Eskişehir
- Nas, R. (2001). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Olçum, Y. (1992). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öz, M. F. (1998), *Uygulamalı İlkokuma yazma öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Power, B. M. & Hubbart, R.S. (1996). *Language Development A Reader For Teacher*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Program. (01 Temmuz 2005). Yeni Program Kılavuzu. (WWW doküman: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>). (Açıklama: 01 Temmuz 2005 sayfaı ziyaret etme tarihi /).
- Program. (03 Ağustos 2005). Yeni Program Kılavuzu. (WWW doküman: WWW doküman: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>). (Açıklama: 3 Ağustos 2005 ziyaret etme tarihi).
- Sarı, M. (2000). “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Selçuk, Z. (29 Ağustos 2005). Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu-Pilot Bölgelerden izlenimler. (WWW doküman: <http://www.hurriyetim.com.tr/haber/0,,sid~1@w~2@tarikh~2005-06-06-m@nvid~587166,00.asp>). (Açıklama: 29 Ağustos 2005 sayfayı ziyaret etme tarihi).
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul: YA-PA.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ayfer & Akyol, Hayati (2006). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı olarak Karşılaştırılması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan) ‘ne sunulan bildiri Ankara, Türkiye.
- Şahin, İ. vd. (2005). İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım) ‘na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.
- Şekerci, C. (1 Haziran 2004). Türk Eğitim Sisteminin Kırsal Bölgedeki Sorunları ve Çözüm Önerileri. (WWW doküman: <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/sekerici.html>). (Açıklama: 1 Haziran 2004 sayfayı ziyaret etme tarihi).
- Tan, N (1997), *Oyunlarla İlkokuma yazma öğretimi*, İstanbul: Bu Yayınları.
- Topbaş, S. (2001). *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). *Konuşma ve Yazma Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uçar, K. Ö. D. (2001). “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Ünüvar, P. (2002). “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Ünüvar, P. Ve Çelik, K. (2001). *İlkokuma yazma öğretimi-Modül 5*. Ankara.
- Vacca, J.A.L. vd. (2003). *Reading and Learning to Read*. Pearson Education.

- Yalçın, Z. (1999). “İlköğretim okullarında İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yücel, E. P. (2000). *Okuma Yazmaya İlk Adım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, (159), 120-124.

EK-1**ANKET FORMU****Değerli Meslektaşım,**

Bu anketin amacı, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü için hazırlanmakta olan “İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” konulu Yüksek Lisans tezine veri toplamaktır.

Bu çalışmanın başarıya ulaşması için, sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Ankette yer alan ilgili maddelere cevap verirken kendi gözlemlerinizi dikkate alarak en uygun seçeneği işaretleyiniz. Toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Size uygun seçeneği işaretlerken samimi ve objektif olmaya özen gösteriniz.

Araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamanınıza şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT

UĞUR ÖZSOY
Sınıf Öğretmeni
İlhan Ünügür İ.Ö.O.

I. BÖLÜM**Kişisel Bilgiler**

Aşağıdaki sorularla ilgili seçeneklerden, durumunuza uygun olanı (x) işareti ile belirtiniz. Her soru için yalnızca bir seçenek işaretlenecektir.

1. Cinsiyetiniz

Bay

Bayan

2. Yaşınız

22-26

27-31

32-36

37-41

42-46

47 ve yukarı

3. En son bitirdiğiniz yüksek öğretim kurumunu belirtiniz.

2-3 yıllık Eğitim Enstitüsü

Yüksek Öğretmen Okulu

Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Diğer (Lütfen belirtiniz)

4. Öğretmenlik mesleğinizdeki hizmet sürenizi belirtiniz.

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21-25 yıl

26 yıl ve yukarısı

5. Çalıştığınız Okul türünü belirtiniz?

Normal

Birleştirilmiş

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan öğretimde karşılaştıkları sorunları içeren ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen her bir ifadeyi okuyup katılma derecenizi belirtmenizdir. Hiçbir soru maddesini boş bırakmamaya özen gösteriniz.

SORULAR	SEÇENEKLER	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum
HAZIRLIK AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER						
1)	Ses Temelli Cümle Yöntemini uygulamada destekleyici materyallere ulaşamıyorum.					
2)	Öğrencilerin kalemi dik tutma alışkanlıkları sonucu bitişik eğik yazmada zorlandıkları görülmüştür.					
3)	Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.					
4)	Öğrenciler gösterilen çizgileri güzel yazı defterindeki çizgi aralıklarına doğru yerleştiremiyorlar.					
5)	Öğrenciler çizgi çalışması yaparken yazılış yönlerine dikkat etmiyorlar.					
SESİ HİSSETME VE TANIMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER						
6)	Öğrenciler hazır olmadan (zamanından önce) ses tanıma devresine geçilmektedir.					
7)	Öğrencilerin çoğu sesin geçtiği kelimelere örnek vermede güçlük çekiyor.					
8)	Öğrencilerin çoğu kelimenin içindeki sesi hissetmede güçlük çekiyor.					
9)	Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterildiğinde, bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemede güçlük çekiyorlar.					
10)	Bazı sesleri birbiriyle karıştırıyorlar: (Lütfen belirtiniz).					
11)	Büyük harfleri kolay tanıyorlar.					

SORULAR	SEÇENEKLER		Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum
HARFİ OKUMA VE YAZMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER							
12) Öğrenciler okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda harfleri doğru yazamıyorlar.							
13) Çizgi çalışmalarında edindikleri yanlış alışkanlıklar sonucu harfleri yanlış yazıyorlar.							
14) Harfleri yazarken yazılış yönlerine uymuyorlar.							
15) Öğrenciler okul öncesinde edindikleri yanlış öğrenme sonucunda sesleri doğru telaffuz edemiyorlar.							
16) Bazı sesleri okurken birbiriyle karıştırıyorlar :(Lütfen belirtiniz).							
HECE OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER							
17) Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri sesleri hece içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.							
18) Öğrencilerin çoğu sesli harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekiyor.							
19) Öğrencilerin çoğu sessiz harflerle başlayan heceleri okumakta zorluk çekiyor.							
20) Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar.							
21) Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen heceyi kolayca gösterebiliyorlar.							
22) Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (<i>el-e-le vb.</i>).							
23) Söylenen heceyi doğru olarak yazamıyorlar.							
24) Heceyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.							
KELİME OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER							
25) Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri heceleri kelime içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.							
26) Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen kelimeyi kolayca gösterebiliyorlar.							
27) Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar.							
28) Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (<i>el-e. an-a</i>).							
29) Kelimeleri bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlanıyorlar.							

SORULAR	SEÇENEKLER				
	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum
30) Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyorlar.					
31) Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.					
CÜMLE VE METİN OLUŞTURMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER					
32) Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.					
33) Önceki öğrenilenlerin arasından yeni üretilen cümleyi kolayca gösterebiliyorlar.					
34) Okuduklarını anlamıyorlar.					
35) Ön bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamlandırıyorlar.					
36) Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar.					
37) Cümleyi bitişik eğik el yazısıyla yazarken zorlanıyorlar.					
38) Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.					
39) Öğrencilerin çoğu önceden öğrendikleri cümleleri metin içerisinde tanımakta güçlük çekiyor.					
40) Kolay ve hızlı okuyorlar.					
41) Heceleyerek okuyorlar.					
42) Metnin içeriğini anlamıyorlar.					
43) Metne başlık bulamıyorlar.					
OKUR YAZARLIĞA ULAŞMA AŞAMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER					
44) Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.					
45) Okuduklarını anlamıyorlar.					
46) Çok yavaş okuyorlar.					
47) Çok yavaş yazıyorlar.					

Teşekkür ederim Uğur ÖZLÜ

EK-2

İlişkili Örneklemeler için Korelasyon

		N	Korelasyon	p
Çift 1	a1 - aa1	40	,573	,000
Çift 2	a2 - aa2	40	,491	,001
Çift 3	a3 - aa3	40	,157	,333
Çift 4	a4 - aa4	40	,646	,000
Çift 5	a5 - aa5	40	,347	,028
Çift 6	a6 - aa6	40	,681	,000
Çift 7	a7 - aa7	40	,463	,003
Çift 8	a8 - aa8	40	,363	,021
Çift 9	b1 - bb1	40	,440	,004
Çift 10	b2 - bb2	40	,232	,150
Çift 11	b3 - bb3	40	,423	,006
Çift 12	b4 - bb4	40	,634	,000
Çift 13	b5 - bb5	40	,470	,002
Çift 14	b6 - bb6	40	,454	,003
Çift 15	b7 - bb7	40	,251	,117
Çift 16	b8 - bb8	40	,073	,655
Çift 17	c1 - cc1	40	,157	,334
Çift 18	c2 - cc2	40	,304	,057
Çift 19	c3 - cc3	40	,426	,006
Çift 20	c4 - cc4	40	,603	,000
Çift 21	c5 - cc5	40	,096	,556
Çift 22	c6 - cc6	40	,122	,453
Çift 23	c7 - cc7	40	,383	,015
Çift 24	c8 - cc8	40	,435	,005
Çift 25	d1 - dd1	40	,177	,273
Çift 26	d2 - dd2	40	,159	,328
Çift 27	d3 - dd3	40	,417	,007
Çift 28	d4 - dd4	40	,409	,009
Çift 29	d5 - dd5	40	,291	,069
Çift 30	d6 - dd6	40	,331	,037
Çift 31	d7 - dd7	40	,191	,239
Çift 32	d8 - dd8	40	,291	,069
Çift 33	d9 - dd9	40	,181	,264
Çift 34	d10 - dd10	40	,451	,004
Çift 35	d11 - dd11	40	,375	,017
Çift 36	e1 - ee1	40	,445	,004
Çift 37	e2 - ee2	40	,230	,154
Çift 38	e3 - ee3	40	,316	,047
Çift 39	e4 - ee4	40	,371	,018
Çift 40	e5 - ee5	40	,189	,243
Çift 41	e6 - ee6	40	,103	,525
Çift 42	e7 - ee7	40	,275	,086
Çift 43	e8 - ee8	40	,337	,034
Çift 44	e9 - ee9	40	,640	,000
Çift 45	f1 - ff1	40	,323	,042
Çift 46	f2 - ff2	40	,323	,042
Çift 47	f3 - ff3	40	,118	,467
Çift 48	f4 - ff4	40	,331	,037
Çift 49	f5 - ff5	40	,526	,000
Çift 50	f6 - ff6	40	,495	,001
Çift 51	f7 - ff7	40	,571	,000
Çift 52	f8 - ff8	40	,460	,003
Çift 53	f9 - ff9	40	,234	,147
Çift 54	f10 - ff10	40	,496	,001
Çift 55	f11 - ff11	40	,499	,001
Çift 56	f12 - ff12	40	,329	,038
Çift 57	f13 - ff13	40	,395	,012
Çift 58	f14 - ff14	40	,038	,818
Çift 59	g1 - gg1	40	,175	,281
Çift 60	g2 - gg2	40	,311	,051
Çift 61	g3 - gg3	40	,176	,278
Çift 62	g4 - gg4	40	,369	,019
Çift 63	g5 - gg5	40	,341	,031
Çift 64	g6 - gg6	40	,397	,011

EK-3

İlişkili Örneklem İçin Test

		t	sd	p
Çift 1	a1 - aa1	-2,843	39	,007
Çift 2	a2 - aa2	,107	39	,915
Çift 3	a3 - aa3	-,517	39	,608
Çift 4	a4 - aa4	-2,046	39	,047
Çift 5	a5 - aa5	-3,016	39	,004
Çift 6	a6 - aa6	-,416	39	,680
Çift 7	a7 - aa7	-,314	39	,755
Çift 8	a8 - aa8	,706	39	,484
Çift 9	b1 - bb1	-,927	39	,360
Çift 10	b2 - bb2	-,248	39	,806
Çift 11	b3 - bb3	-1,333	39	,190
Çift 12	b4 - bb4	-,503	39	,618
Çift 13	b5 - bb5	-2,266	39	,029
Çift 14	b6 - bb6	-1,230	39	,226
Çift 15	b7 - bb7	1,362	39	,181
Çift 16	b8 - bb8	-,918	39	,364
Çift 17	c1 - cc1	-1,312	39	,197
Çift 18	c2 - cc2	-1,623	39	,113
Çift 19	c3 - cc3	-1,761	39	,086
Çift 20	c4 - cc4	,247	39	,806
Çift 21	c5 - cc5	-,454	39	,652
Çift 22	c6 - cc6	-,292	39	,772
Çift 23	c7 - cc7	-1,009	39	,319
Çift 24	c8 - cc8	-,114	39	,910
Çift 25	d1 - dd1	1,290	39	,205
Çift 26	d2 - dd2	1,918	39	,062
Çift 27	d3 - dd3	-,773	39	,444
Çift 28	d4 - dd4	,308	39	,760
Çift 29	d5 - dd5	,000	39	1,000
Çift 30	d6 - dd6	-,141	39	,889
Çift 31	d7 - dd7	1,081	39	,287
Çift 32	d8 - dd8	,114	39	,910
Çift 33	d9 - dd9	,408	39	,685
Çift 34	d10 - dd10	,117	39	,907
Çift 35	d11 - dd11	,794	39	,432
Çift 36	e1 - ee1	-,236	39	,815
Çift 37	e2 - ee2	-1,275	39	,210
Çift 38	e3 - ee3	-,746	39	,460
Çift 39	e4 - ee4	-1,642	39	,109
Çift 40	e5 - ee5	,095	39	,924
Çift 41	e6 - ee6	-,323	39	,748
Çift 42	e7 - ee7	-1,074	39	,289
Çift 43	e8 - ee8	-1,378	39	,176
Çift 44	e9 - ee9	,000	39	1,000
Çift 45	f1 - ff1	-,789	39	,435
Çift 46	f2 - ff2	1,215	39	,232
Çift 47	f3 - ff3	,166	39	,869
Çift 48	f4 - ff4	,759	39	,453
Çift 49	f5 - ff5	,350	39	,728
Çift 50	f6 - ff6	-2,423	39	,020
Çift 51	f7 - ff7	,443	39	,660
Çift 52	f8 - ff8	-1,091	39	,282
Çift 53	f9 - ff9	-,931	39	,357
Çift 54	f10 - ff10	-,124	39	,902
Çift 55	f11 - ff11	-1,412	39	,166
Çift 56	f12 - ff12	-,583	39	,563
Çift 57	f13 - ff13	-,699	39	,489
Çift 58	f14 - ff14	-,654	39	,517
Çift 59	g1 - gg1	,976	39	,335
Çift 60	g2 - gg2	,789	39	,435
Çift 61	g3 - gg3	,480	39	,634
Çift 62	g4 - gg4	-1,097	39	,279
Çift 63	g5 - gg5	,218	39	,828
Çift 64	g6 - gg6	-,738	39	,465

EK-4

Madde-Toplam İstatistik

	Madde çıkarıldığında ortalama ölçeği	Madde çıkarıldığında varyans ölçeği	Düzeltilen Madde- Toplam korelasyon	Madde çıkarıldığında Cronbach's Alpha sayısı
a1	161,7174	842,563	,461	,883
a2	161,8043	861,894	,266	,885
a3	162,4565	852,876	,378	,884
a4	162,8261	862,502	,283	,885
a5	162,9565	869,287	,196	,886
a6	162,8913	894,410	-,125	,890
a7	161,9348	839,529	,500	,882
a8	161,8696	838,116	,554	,881
b1	161,9783	870,066	,144	,887
b2	161,3913	859,221	,258	,885
b3	161,8696	852,294	,371	,884
b4	161,3478	864,899	,240	,885
b5	162,3261	851,247	,412	,883
b6	162,9565	868,709	,210	,886
b7	162,9783	888,377	-,049	,889
b8	162,3261	886,447	-,025	,888
c1	160,7609	850,186	,404	,883
c2	162,3043	858,794	,313	,885
c3	162,0435	851,287	,407	,883
c4	161,8261	830,502	,634	,880
c5	162,9130	864,437	,355	,884
c6	162,9348	854,685	,394	,884
c7	162,2391	865,653	,199	,886
c8	162,5652	855,362	,404	,884
d1	162,5000	894,211	-,150	,889
d2	163,2609	897,042	-,204	,889
d3	161,8696	840,560	,490	,882
d4	160,6957	863,594	,252	,885
d5	162,8261	868,102	,207	,886
d6	162,8478	851,732	,511	,883
d7	162,8043	889,183	-,060	,889
d8	162,9565	856,576	,426	,883
d9	162,3913	868,599	,217	,886
d10	162,0217	843,400	,551	,882
d11	162,3478	840,499	,633	,881
e1	162,4783	852,922	,448	,883
e2	162,9783	905,444	-,301	,891
e3	162,8043	856,916	,479	,883
e4	162,6957	855,283	,447	,883
e5	162,4348	875,851	,103	,887
e6	162,2609	832,686	,581	,881
e7	161,5870	845,003	,394	,883
e8	162,0870	837,370	,626	,881
e9	162,4783	844,122	,575	,882
f1	161,5870	841,537	,495	,882
f2	162,5652	892,385	-,104	,889
f3	161,5870	848,603	,411	,883
f4	161,3478	848,143	,435	,883
f5	162,9565	890,309	-,077	,889
f6	162,4130	847,892	,554	,882
f7	161,6087	851,710	,355	,884
f8	162,7174	855,763	,528	,883
f9	161,7826	839,418	,526	,882
f10	161,5652	918,562	-,456	,893
f11	162,8696	864,471	,310	,885
f12	162,0435	854,443	,367	,884
f13	161,8043	870,561	,162	,886
f14	163,1957	885,805	-,011	,888
g1	162,6739	854,358	,421	,883
g2	161,8696	842,160	,444	,883
g3	162,7174	863,496	,345	,884
g4	161,8043	847,183	,474	,883
g5	162,5000	854,078	,492	,883
g6	162,2609	838,286	,647	,881

Ölçek İstatistiği

X	Varyans	S	Madde Sayısı
164,84	886,265	29,7	64

EK-5
GÖZLEM FORMU

Adı, Soyadı:

SORULAR	SEÇENEKLER		
	Evvet	Bazen	Hayır
1) Heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar.			
2) Kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekiyorlar.			
3) Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (el-e. an-a).			
4) Hecelerek okuyorlar.			
5) Çok yavaş okuyorlar.			
6) Bazı harfleri okurken birbiriyle karıştıyorlar : b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t.(Lütfen yuvarlak içine alınız).			
7) Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (el-e-le vb.).			
8) Söylenen kelimeyi doğru olarak yazamıyorlar.			
9) Kelimeyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.			
10) Okuduklarını anlamıyorlar.			
11) Söylenen cümleyi doğru olarak yazamıyorlar.			
12) Cümleyi yazarken harflerini eksik yazıyorlar.			
13) Metnin içeriğini anlamıyorlar.			
14) Metne başlık bulamıyorlar.			
15) Noktalama işaretlerini yerinde kullanamıyorlar.			
16) Çok yavaş yazıyorlar.			
17) Bazı sesleri birbiriyle karıştıyorlar: b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t.			

<u>Düzey</u>	<u>Yapılan hata sayısı</u>	<u>Alacağı Puan</u>
Evvet.....	3 defadan fazla.....	0
Bazen.....	1-3 arası.....	1
Hayır.....	Hiç hata yapmadı.....	2

EK-6

Ad, Soyad:..... Okul No:.....

.....

Bahan gelmişti. Tüm çocuklar kirlere koşmuş, uçurtma uçunuyorlardı. Kerem ve Didem de uçurtma yapmaya karar verdiler. Hemen işe koyuldular. İki saat sonra uçurtmaları hazırıldı. Fakat tüm çabalarına rağmen uçurtmaları uçmuyordu. Çünkü ona kuyruk yapmayı unutmuşlardı.

1. Okuduğunuz parçaya bir başlık bularak noktalı yere yazınız.
2. Asağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri parçaya göre doldurunuz.

- Kerem ve Didem iki saatte yaptılar.
- Kerem ve Didem'in yaptığı uçurtma uçmadı, çünkü.....

3. Size söylenen kelimeyi bunaya yazarak hecelerine ayırınız.

- →

- →

4. Size söylenen cümleyi bunaya yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK-7

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 () /
KONU : Anket İzni.

02.01.2006 * 00120

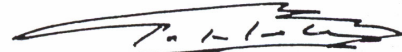
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.12.2005 tarih ve 4058-5529 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Uğur ÖZSOY'un, "İlköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler"i tespit etmek için Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarının 1.sınıf öğretmenlerine anket uygulama çalışması yapmak istediği belirtilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Uğur ÖZSOY'un, ilköğretim okulları 1.sınıf öğretmenlerine yönelik anket çalışması, Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

30.12.2005

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
HATTI

Tel : 239 72 00
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>