

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(Edirne ili örneği)**

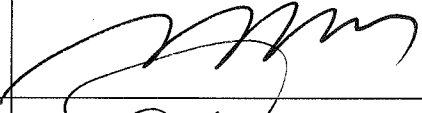
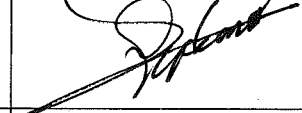

SEDA BEKTAŞ

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. NESRİN GÜNAY

EDİRNE 2011

TC
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA BEKTAŞ tarafından hazırlanan SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (EDİRNE İLİ ÖRNEĞİ) konulu YÜKSEK LİSANS tezinin sınavı Trakya üniversitesi lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliği'nin 12.-13. maddeleri uyarınca 28. 03. 2011 Pazartesi günü saat 14:00'da yapılmış olup, tezin * kabul edilmesine.....OYBİRLİĞİ/oyçokluğu ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Nesrin GÜNAY (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Nurettin AYDINER	Kabul Edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	400307
Yazar Adı / Soyadı	SEDA BEKTAŞ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 18973867414
Telefon / Cep Telefonu	(0284)2362623 05547965671
e-Posta	sedabkts@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (EDİRNE İLİ ÖRNEĞİ)
Tezin Tercümesi	THE VIEWS OF TEACHERS ON THE METHOD OF PHONETIC BASED (EXAMPLE OF EDİRNE)
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	128
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. NESRİN GÜNAY
Dizin Terimleri	Okuma=Reading Yazma=Hand kerchief Öğrenme=Learning
Önerilen Dizin Terimleri	bitişik eğik yazı
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a. Yukarıda başlığı yazılı olan tezimin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

27.05.2011

İmza: 

Yazdır

TEŞEKKÜR

“Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne ili örneği)” konulu tez çalışmamın hazırlanmasında emeği geçen ve benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve desteğini hiç eksik etmeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nesrin GÜNAY’a çok teşekkür ederim. İstatistik analiz kısmında bana yardım ettiği ve bana desteği ve sabrı için Yrd. Doç. Dr. Adil OĞUZHAN’a çok teşekkür ederim. Edirne il merkezinde görev yapan öğretmenlere araştırmaya katıldıkları için teşekkür ederim. Yardımlarını ve desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen ve sürekli yanımda olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Seda BEKTAŞ

**Tezin Adı: Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri
(Edirne ili örneği)**

Hazırlayan: Seda BEKTAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin algıları ve bu algıların; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır.

Araştırma Edirne merkezde yer alan 3 özel 40 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 70 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t-testi, faktör analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğrenme boyutunda en yüksek ortalamalara sahiptir. Buna karşılık öğretmenlerin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğretmen boyutlarında en düşük ortalamalara sahiptir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili algılarında farklılık bulunmamaktadır. Fakat yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerinde farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okuma, yazma, öğrenme, bitişik eğik yazı

**Name of Thesis: The Views of Teachers on the Method of Phonetic Based
(Example of Edirne)**

Prepared by: Seda BEKTAŞ

ABSTRACT

The purpose of this research is to study teachers' perceptions' about phonetic based method and the relationship between their perceptions and age, gender, duration of experience, graduated school.

The research was conducted across 3 private and 40 public primary schools and on 70 teachers working in those schools. The data of the research were collected through Perception About Phonetic Based Method Scale. Arithmetic mean, Standard deviation, frequency, percentage, t-test, analysis of variance, lsd test were employed to analyze the data of the research.

The research has discerned that teachers' perceptions about phonetic based method significantly in terms of age, graduated schools, duration of experience.

As a result, teachers' views on the positive dimension to the method of phonetic based sentence, adjoining oldstyle writing and dimension of learning has the highest averages. However, teachers' positive comments on the size, adjoining oldstyle writing and dimensions of the teacher has the lowest averages.

According to the variable of the study of gender differences in teachers' perceptions of phonetic based method, there is no disparity. However, age, professional seniority and has graduated in the variables of school type.

Key Words: reading, writing, learning, adjoining oldstyle writing

ÖNSÖZ

Türkçe öğretimi, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe'yi severek, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmaktadır (MEB, Özpolat vd., 2005: 27).

İlkokuma yazma etkinliği gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye faydalı olan, sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerdeki başarıyı da etkileyen önemli bir eğitim etkinliği olduğundan, sınıf öğretmenin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ve yapılan etkinliklerle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Sadioğlu ve Oksal, 2008:72).

Bilgi alışverişini sağlamada sahip olduğu büyük paydan dolayı okuma ve yazmanın insan yaşamındaki yeri oldukça önemlidir. Bireyler, istisnalar hariç, temel okuma-yazma becerisini ilköğretimin birinci sınıfında kazanmaktadırlar (Yangın, 2006: 81).

Birinci sınıf, öğrencinin eğitim yaşamının temelidir. Birinci sınıfta öğrenilerek kazanılan ilkokuma yazma becerisi birçok öğrenme güçlüğüünü kendi içinde barındıran, yaşam boyu süren, kişinin iletişim kurmasını sağlayan faydalı ve sürekli bir beceridir (Sadioğlu ve Oksal, 2008:72).

Araştırmanın birinci bölümünde giriş, problem cümlesi, problem durumuna bağlı olarak da araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, incelenen konuya bağlı olarak okuma, yazma, ilk okuma yazma öğretimi ve bitişik eğik yazı ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme; verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri ile ilgili veriler yorumlanmıştır.

Beşinci bölümde, elde edilen bulgulardan çıkarılan sonuçlar belirtilmiş ve bu konuda yapılması gereken çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tez, kaynakça ve ekler kısmıyla son bulmuştur.

Seda BEKTAŞ
Edirne, 2010

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
I. BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.1.1. Alt Problemler.....	8
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	8
1.4. Sayılılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	9
1.8. İlgili Araştırmalar.....	9
II. BÖLÜM	
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	26
2.1. Cumhuriyet dönemi öncesi ilköğretim programları.....	26
2.1.1. ilköğretimi düzenleyen yasalar.....	30
2.1.1.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlköğretim.....	30
2.1.1.2. Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve İlköğretim.....	31
2.1.1.3. Harf İnkılabının İlköğretime Etkisi.....	31
2.2. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları.....	32
2.2.1. 1924 İlkokul Programı.....	33
2.2.2. 1926 İlkokul Programı.....	34
2.2.3. 1936 İlkokul Programı.....	35
2.2.4. 1948 İlkokul Programı.....	36
2.2.5. 1962 İlkokul Program Taslağı.....	37
2.2.6. 1968 İlkokul Programı.....	38
2.2.7. 2005 İlköğretim Programları.....	40
2.2.7.1 Programın Vizyonu.....	41
2.2.7.2 Programın Temel Yaklaşımı.....	42
2.2.7.3 Programın Özellikleri.....	42
2.3. İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	44
2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı Ve Önemi	48
2.5. İlk Okuma Yazma Öğretimi Müfredatının Değişim Gerekçeleri.....	49
2.6. Yeni Müfredatla Birlikte İlk Okuma Yazma Öğretiminde Neler Değişti?	52
2.7. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik Yazı.....	53
2.8. Bitişik Eğik Yazı.....	55
2.9. Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	56
2.9.1. Bireşim Yöntemleri.....	57
2.9.1.1. Ses (Fonetik) Metodu.....	58
2.9.1.2. Harf (Alfabe) Metodu.....	59
2.9.1.3. Hece Metodu.....	59
2.9.2. Çözümleme Yöntemleri.....	61

2.9.2.1. Öykü Çözümleme Tekniği.....	62
2.9.2.2. Cümle Çözümleme Tekniği.....	64
2.9.2.3. Kelime Çözümleme Tekniği.....	65
2.9.3. Karma Yöntemler.....	67
2.10. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	69
2.10.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	69
2.10.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	70
2.10.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	71
2.10.3.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	72
2.10.3.1.1. Genel Hazırlık.....	72
2.10.3.1.2. Okumaya Hazırlık.....	72
2.10.3.1.3. Yazmaya Hazırlık.....	73
2.10.3.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama Ve İlerleme.....	75
2.10.3.2.1. Sesi Hissetme Ve Tanıma.....	75
2.10.3.2.2. Sesi/Harfî Okuma Ve Yazma.....	75
2.10.3.2.3. Hece, Kelime Ve Cümle Oluşturma.....	77
2.10.3.2.4. Metin Oluşturma.....	77
2.10.3.3. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	78
2.10.3.4. Uygulamalar.....	78
2.10.3.5. Ölçme Ve Değerlendirme.....	84

III. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	87
3.1. Araştırma Modeli.....	87
3.2. Evren ve Örneklem.....	87
3.3. Veriler ve Toplanması	87
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	89

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	90
4.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Ve Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları.....	90
4.1.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı ...	90
4.1.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	91
4.1.3. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	91
4.1.4. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	92
4.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri.....	92
4.2.1. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri.....	95
4.2.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri.....	96
4.2.3. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri.....	98

4.2.4 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri.....	99
---	----

V. BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	101
-------------------------------------	------------

5.1. Sonuç.....	101
-----------------	-----

5.2. Öneriler.....	102
--------------------	-----

KAYNAKÇA.....	103
----------------------	------------

EKLER

EK-1: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin İzin Belgesi.....	110
---	-----

EK-2: Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin Valilik Onayı.....	111
--	-----

EK-3: Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği.....	112
--	-----

EK-4: Ölçeğin Uygulandığı Okul Listesi.....	115
---	-----

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.5. Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.1.1 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..	90
Tablo 4.1.2 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.1.3 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 4.1.4 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4.2 . İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri	92
Tablo 4.2.1 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri.....	95
Tablo 4.2.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri.....	96
Tablo 4.2.3 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri.....	98
Tablo 4.2.4 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri.....	99

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Eğitim:

Eğitim, insanlığın yaradılışından beri süregelen bir etkinlik alanıdır. Her insan doğduğu andan itibaren bir çevre içerisinde yaşamakta ve çevrenin sosyal ve fiziksel boyutundan uyum davranışı yoluyla etkilenmektedir. İnsan hangi tür toplulukta yaşarsa yaşasın uyum sağlamak zorunluluğu ve amacıyla, toplumsal çevreyle etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim sonucunda çeşitli beceriler kazanmaktadır. Ayrıca birey etkilendiği toplumun devamlılığı ve gelişmesi için çabalarda bulunmaktadır.

Eğitime bireyin kültürlenme süreci diyebiliriz. Yaygın anlamıyla eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir denilebilir (Keskinkılıç, 2005: 3).

Eğitimin işlevi kişiye yalnızca bilgiye dayalı davranış değil, bilinç kazandırmaktır. Bilinç, bilgilerden yararlanarak beyni bir makine gibi kullanabilmeyi, düşünmeyi gerektirir. Edinilen bilgiler, beyinde hem kendi aralarında, hem de daha önce var olan bilgilerle ilişkilendirilerek çıkarımlar yapılır, yeni bilgiler üretilir, durumla ilgili sonuçlara ulaşılmaya çalışılır. Bu, bilincin oluşturulması sürecidir (Keskinkılıç, 2005: 4).

Öğrenme:

Öğrenme bir uyum sürecidir. Gelişerek kendini gerçekleştirmenin, çevreye iyi bir uyum sağlamanın temelindeki iki ana süreç olgunlaşma ve öğrenmedir. Olgunlaşma, öğrenmeye hazırbulunuşun temel ögesidir. Bireyin yaşaması için ön koşul olan

öğrenmenin pek çok tanımları vardır. Genel anlamıyla öğrenme; yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Keskinkılıç, 2005: 5).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmaktadır. Çünkü öğrenme ve beceri geliştirme sürecinde dilin bütün alanlarından yararlanılmaktadır. Öğrenme sürecinde dinleme, okuma ve görsel okumayla alınan bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır.

Anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2009: 145).

Öğrenme, öğrencinin kendi çabası sonucu olmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci;

- 1.Bilgileri araştırır, bulur, inceler, sorgular ve anlamlandırır.
- 2.Ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve zihninde yapılandırır.
- 3.Dil ve zihinsel becerileri geliştirir ve öğrenmeyi sürdürür (MEB, 2009: 146).

Öğretim:

Öğretim, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde belirli bir zaman diliminde ve belirli bir ortamda gerçekleştirilen bölümüdür. Tertiplenmiş ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrenme olgusuna hizmet etme süreci olarak da tanımlayabiliriz (Keskinkılıç, 2005: 8).

Ana dili öğretiminin ve dil becerilerinin geliştirilmesi tüm öğrencilerin eğitiminde giderek daha çok kaygı duyulan bir konudur. Son yıllarda yapılan araştırmaların da bu konuya vurgu yaparak, özellikle okuma ve yazma ile sözel dil becerileri alanında yeni gelişmeleri harekete geçirmesi, anadil öğretiminin gerçekleştirildiği derslerin önemini de artırmıştır. Bu bağlamda, ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği ve dil becerilerinin kazandırılmaya başlandığı yer olan ilköğretim birinci kademe Türkçe dersi temel ve önemli derslerden biridir. Anadildeki dört temel

dil becerisinden konuşma ve dinleme bir ölçüde okul dışında edinilebilir. Ancak, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması örgün eğitimin isidir ve bu beceriler ilköğretim kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılmaya başlanır (Belet ve Yaşar, 2007: 70).

Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Demir ve Yapıcı, 2007: 182).

Zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin amacı toplumdaki "**ortak vatandaş tipi**" ni yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazladır. Toplumsal faydası diğer öğretim kademelerinden daha fazla olduğundan toplumlar ilköğretim kademesine her zaman ayrı bir önem vermişlerdir (Erdem, 2005).

İlköğretim basamağında Türkçe dersleriyle kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama becerileri; okunan bir metne uygun başlık bulma, okuduğu bir metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma, metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatma, metinde geçen olay yerini bulma, okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma, okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulma biçiminde sıralanabilir (Belet ve Yaşar, 2007: 70).

Okuma ve Yazma:

Okuma, bilişsel davranışlarda psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Keskinkılıç, 2005: 239).

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (MEB, 2009: 16).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir (MEB, 2009: 16).

Okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Bu nedenle okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir şekilde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasında bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Tüm bunlar da okumanın edilgin olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006: 482).

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Keskinlik, 2005: 247).

Yazma, okul ortamında iki rol oynamaktadır: Birincisi, bir fikri kanıtlar ile birlikte ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plân yapma ve değerlendirme;

ikincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve ilerletmesinin bir yoludur; yazma, konu alan bilgisini öğrenmek için bir araçtır (Ungan, 2007: 462).

Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır (MEB, 2009: 17).

Diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmeyen yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sözelimi okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır (Temizkan, 2009: 158).

Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve bilgileri açık ve anlaşılır yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkilidir (MEB, 2009: 17).

Okuma-yazma becerisi, günümüz insanın yaşamındaki kritik becerilerden birisidir. Okuma-yazma, bireyin okul ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyelini geliştirmesi bakımından son derece önemlidir (Turan ve Akpınar, 2008: 122).

Okuma-yazma, her şeyden önce bir zihin etkinliğidir. Çocuğun zihin etkinlikleri; dikkat, soyutlama, problem çözme, öğrenme, depolama, hatırlama, unutma, hayal kurma, konuşma düşünme vb. işlemler üzerinde kurulu olarak gelişir. Okuma yazma öğretiminde de çocuğa sunulan cümle, kelime, hece, ses vb, soyut şekillerin zihinde canlandırılması gerekir (Uğuz, 2006: 11).

Okuma-yazma kavramının kapsamına giren beceriler basit bir cümleyi okuyup yazmadan bilgisayar okur-yazarlığına kadar uzanmaktadır. Bu kadar geniş bir yelpaze içinde çeşitli okur-yazarlık düzeyleri bulunmaktadır (Güneş, 2000: 13).

Okumaz-yazmazlık: Kişilerin okuma-yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerileri henüz kazanmadığı bir durumdur. Okumaz-yazmaz bireylerin yazılı iletişim kurlmaları mümkün değildir. Ancak sözlü iletişim yoluyla, kitle iletişim araçları yoluyla çeşitli bilgileri edinebilirler. Fakat bu durum sınırlıdır.

Yarı okur-yazarlık: Okuma-yazma veya aritmetikle ilgili becerilerin birini edinememe ya da her birini biraz gerçekleştirme ve bunun ötesine geçememe durumudur. Bireylerin bu süreci tamamlamasını engelleyen nedenler olarak başarısızlık, motivasyon eksikliği, okul terkleri, bireysel ve sosyal engeller, eğitim yapısı söylenebilir.

Temel okur-yazarlık: Bu düzey okuma-yazma ve aritmetikle ilgili temel bilgi ve becerilerin henüz öğrenme durumunu anlatmak için kullanılmaktadır (Güneş, 2000: 14). Örnek: ehliyetini yeni almış birinin arabayı kullanabilmesi fakat trafiğin yoğun olduğu yerlere çıkamaması. Çocuk ve yetişkin yeni okur-yazarlar okuma-yazma sonrası programlarla, ilginç, kaliteli ve yeterli eğitim materyalleriyle desteklenmeli, fonksiyonel okur-yazar seviyesine getirilmelidir.

Okur-yazarlık düzeyinde gerileme (gizli okumaz-yazmazlık): Bu kavram yeni okur-yazarların ileri düzeye geçememeleri, edindikleri bilgi ve becerileri giderek kaybetmeleri durumunu anlatmaktadır. Bu duruma gizli okumaz-yazmazlık denilmektedir. Bunlar genellikle diploma vb. resmi bir belgeye sahip olduklarından istatistiklerde ver resmi kayıtlarda okur-yazar olarak görülmektedir.

Okuma yazmayı unutma ülkemizin de ciddi eğitim sorunlarından birisidir. Okuma-yazmayı unutmada çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Esperandieu, yetişkinlerin okuma-yazmayı unutma nedenlerini; okuma-yazmanın okul sıralarında yeterince öğrenilememesi, sık sık okulun terk edilmesi ve sınıfta kalma, sosyal çevre,

işsizlik, okuma-yazma becerilerinin günlük yaşamda yeterince kullanılmaması, vb. olarak belirtmektedir. (Güneş, 2000: 22)

Fonksiyonel okur-yazarlık: Okuma-yazma ve aritmetik ile ilgili bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanılması durumunu anlatır. Bu düzeyde ağırlık öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasıdır (Güneş, 2000: 15).

Müli fonksiyonel okur-yazarlık: Bu düzey okuma-yazma ve aritmetik ile ilgili temel bilgi ve becerileri edinmeyi, bunları bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanmayı ve giderek bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi sağlayan bir düzeydir. Bu düzeyin özellikleri; bireyin kendini gerçekleştirme, yaratıcılığını geliştirme, derin değerlere sahip olması, karmaşık sorunları araştırmaya yönelmesi, daha kapsamlı dünya görüşüne sahip olması ve objektif davranmasıdır (Güneş, 2000: 16).

Fonksiyonel okur yazarlık okuma-yazma ve aritmetik ile ilgili bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanılması durumunu anlatır. Öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasıdır (Güneş, 2000: 15).

Fonksiyonel okur-yazarlık, temel okur yazarlıktan sonra gelen düzeydir. Bu düzeyde önemli olan temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasıdır. Multifonksiyonel düzey ise okuma yazma ve aritmetik ile ilgili temel bilgileri edinmeyi, bunları kullanmayı ve bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirmeyi sağlayan düzeydir. Multifonksiyonel düzey sadece bireyin değil toplumun da ilerlemesine imkan tanımaktadır (Uğuz, 2006: 11).

1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri;
 - a) Öğretmenin cinsiyetine,
 - b) Öğretmenin yaşına,
 - c) Öğretmenin meslek deneyimine,
 - d) Öğretmenin mezun olduğu okul türüne göre nasıl farklılık göstermektedir?

1.2. Amaç

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin sahip oldukları özelliklere göre nasıl değiştiğini tespit etmektir.

1.3. Önem

Bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemini uygulayan öğretmenlerin bu yöntemi olumlu ya da olumsuz algıladığında başarılı veya başarısız olmaları önemli bir faktördür.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevapların öğretmenlerin gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı ve araştırmada kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Edirne il merkezindeki ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğretmenleri ile ve 2009-2010 yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Bilişsel davranışlarda psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.

Yazma: Duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir.

İlkokuma Yazma Öğretimi: Bireylerin ana dillerinin kurallarını öğrendikleri süreçtir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Bireylere ilkokuma yazma öğretimi yapılırken kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde ilk okuma yazmaya seslerle başlanır ve seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere ulaşılır.

1.7. Kısaltmalar

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

İOYÖ: İlkokuma-Yazma Öğretimi

STCYAÖ: Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği

1.8. İlgili Araştırmalar

Durukan ve Alver (2008), gerçekleştirdikleri çalışmalarında ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek, yöntemle ilgili sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak istemişlerdir. Araştırma 2008 yılında Giresun il merkezinde görevli 2. sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

Örnekleme içerisine dahil edilen öğretmenler hem çözümleme hem de ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimini uygulamış olan sekiz öğretmendir. Elde edilen veriler alt problemler çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları, STCY’nin okuma-yazmayı öğrenme sürecini hızlandırdığı, bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunların görülmediği, ilk okuma yazma öğretimiyle araç gereçlerin temini konusunda önemli sorunlar yaşanmasa da teknolojik araç gereçlerin ve özellikle kılavuz kitapların iyileştirilmesi gerektiği, ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin, İnci, Apak ve Turan (2006), “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” konulu araştırmada, pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle yöntemiyle” okuma-yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Kocaeli’ndeki pilot okullarda 1. sınıflarda görev yapan toplam 37 sınıf öğretmenidir. Öğretmen görüşlerini derlemek için yürütülen diğer çalışmaya rastgele seçilen 6 ilde, merkez ve ilçe toplam 29 okuldan 56 birinci sınıf öğretmeni katılmıştır.

Öğretmen görüşleri “Ses Temelli Cümle Yöntemi” hakkında büyük oranda olumludur. Öğretmenler, okumaya toplu geçiş, erken okuma, okuma anlama, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirme ve benzeri konularda ses temelli cümle yöntemini daha faydalı bulmaktadırlar. Okumaya erken başlama ya da okumaya daha çabuk geçme konusunda deneklerin neredeyse %84’ü ses temelli yöntemi işaret etmişlerdir. Deneklerin yine %84’ü ses temelli cümle yönteminde okumaya daha toplu geçildiğini ifade etmişlerdir. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir.

Kısaca, ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere kıyasla daha yavaş okumakta, daha fazla ekleme hatası yapmakta ancak daha iyi anlamaktadır. Nefes alma konusunda ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerle çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin değerleri birbirine yakındır. Pilot okullarda okuma-yazma becerisini kazanan öğrenci sayısı daha yüksektir.

Yıldırım (2007), “Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında ilköğretim okullarının birinci sınıf öğrencileriyle okuma yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenler tarafından kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ni kullanarak ilk okuma-yazma öğretimi çalışmalarını yürüten, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, ses temelli cümle yöntemini kavrama ve uygulama durumu ile programdaki yazılı olan uygulamaya yönelik açıklamalar arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır. Araştırma evrenini, 2006–2007 öğretim yılında, Ankara, Bursa ve Kahramanmaraş il merkezinde

bulunan resmi ilköğretim okullarının birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ve rastgele örneklemeyle seçilen 53 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 180 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninden oluşmuştur.

Araştırma sonucunda, ses temelli cümle yöntemi açısından “Yazılı program” ile “uygulanan program” arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Katılımcıların, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli ve doğru uygulama bilgisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Uygulama açısından en sorunlu noktalar, ilk iki sestten sonra kelime üretimi, ilk cümleyi elde etme aşaması ve açık heceyi elde etme tekniği olarak belirlenmiştir. Görüşme ve anket bulguları katılımcıların STCY’yi tam anlamıyla kavrayamadıklarını göstermektedir. Yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin yönetime yönelik tutumlarını, olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenler, yöntem ile ilgili yeterli ve doğru bir şekilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

Turan ve Akpınar (2008), “İlköğretim Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adını taşıyan araştırmanın amacı, ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan ses temelli cümle yöntemi ile bitişik-eğik yazı uygulamalarının etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini, Elazığ’da görev yapan 413 öğretmen, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 756 katılımcı oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların büyük çoğunluğu STCY konusunda yeterli bilgi sahibi olup, üçte biri bu konuda hizmet-içi eğitim almamıştır. Araştırmaya katılanlar tarafından okumaya erken geçme, ezberci olmama, öğrenci merkezilik ve kolaylık açılarından STCY’yi; okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından ise, çözümlene yöntemi daha etkili bulunmuştur. Katılımcılar, STCY ve bitişik-eğik yazıyı genel anlamda benimsemektedirler. Benimsenme derecesi cinsiyete göre kadınlarda, görev değişkenine göre öğretmenlerde daha fazladır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin STCY ve bitişik-eğik yazı konularında materyal ihtiyacı duymakta oldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, ilkokuma-yazma öğretiminde

doğru ve anlamlı öğrenme ile hızlı okuma açısından bir önceki yöntem olan çözümleme yöntemini, mevcut yöntem olan STCY'den daha etkili görmüşlerdir.

Şahin (2008), “Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme” isimli araştırmanın amacı, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne yönelik öğretmen görüşlerinin yılın başında ve sonunda tespit edilmesi ve zaman içerisinde farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın bir diğer boyutu da Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazma ve okuma becerilerindeki değişimin iki dönem boyunca gözlemlenmesidir.

Araştırmanın sonunda, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili olumsuz görüş bildirildiği görülmüştür. Buna karşılık yıl sonunda edinilen yaşantılarla ve yöntem konusunda bilgi sahibi olundukça görüşlerin önemli ölçüde olumluya döndüğü görülmüştür. Öğrencilerin bir yıl boyunca gözlemlenen yazma ve okuma becerileri dikkate alındığında, yazmada önemli bir sorunla karşılaşmadığı ancak yavaş okumada, oturma biçiminde, noktalama işaretlerini kullanmada kısmen sorun yaşandığı, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği ortaya çıkmıştır.

Karadağ ve Gültekin (2007), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde olup, uygulaması, 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görevli 22 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin, çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin

ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Aktürk (2009), İlk Okuma-Yazma Öğretiminde ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri isimli araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa Viranşehir merkezinde bulunan 14 ilköğretim okulunda 67 birinci sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Bu çalışmanın genel amacı; ilköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlası Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşleri sonucunda, STCY’nin okuma-yazmaya çabuk geçiş sağlaması ayrıca kavrayarak ve kalıcı öğrenme sağlaması bakımından etkili olduğu belirlenmiştir. STCY’nin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik yazının kullanımı, yöntemin sınırlılıkları arasında belirtilmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı kelime türetememeleri uygulamada yaşanan sorunların başında dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yöntemin daha iyi uygulanması için okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması gerektiğini ve de okul öncesi programlarının yeni ilköğretim programına paralel olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca programlar hazırlanırken de bölgesel özelliklerin daha çok dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Uğuz (2006), “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” isimli araştırma Afyonkarahisar merkez ilçesindeki ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini algılama biçimlerini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar merkez ilçede çalışan 55, köy ve kasabalarında çalışan 53 öğretmen olmak üzere toplam 108 ilköğretim birinci sınıf

öğretmeni olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini algılama biçimlerini tespit etmek üzere ses temelli cümle yönteminin olumlu olumsuz yönlerini ve önerileri içeren 25 soruluk anket, birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenlere sınıftaki gözlemlerine dayanarak gözlem formu doldurtulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)” isimli çalışmanın amacı Denizli il ve ilçe merkezlerindeki görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, sınıf mevcudu ve il -ilçe değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılı ikinci yarıyılında il ve ilçe merkezlerinde görev yapan 176 öğretmen oluşturmaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri de olumlu yöndedir. Bu yöntemle beraber kullanılan bitişik eğik yazı hakkındaki öğretmen görüşleri de olumludur. Sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu yerin il veya ilçe olması bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara varılmıştır: Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri 3.66 ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler yöntemle ilgili en önemli sorun olarak ailelerin yöntem konusunda bilgilendirilmesi ve evde yapılacak çalışmalarda bu doğrultuda hareket etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Gün (2006), “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri” isimli çalışmada ses temelli cümle yöntemi öğretmen algıları ve görüşleri açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında İzmir ili kent merkezinde 6 özel ve 79 resmi okulda görev yapan 290

öğretmenin görüşleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 212 tanesi kadın, 78 tanesi erkektir.

Öğretmenler arasında cinsiyet, kıdem ve yaş özellikleri bakımından ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Mezun olunan okul türünde öğrenci katılımı alt boyutu açısından bir fark vardır. Eğitim enstitüsü ile diğer fakültelerden ve açık öğretim fakültesi mezunları arasında önemli farklar vardır.

Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu maddeler yöntemin zor yönleri ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında toplanmıştır. Öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek olduğu maddeler yöntemin olumlu yönleriyle ilgili alt boyutta toplanmıştır. Ses temelli cümle yöntemi hakkındaki öğretmen görüşleri yöntemin öğrencilere ilişkin yararları alt boyutunda olumludur.

Okulların sosyo-ekonomik durumları alt, orta, üst ve özel olarak ayrılmıştır. Bitişik eğik yazının zorlukları alt boyutunda özel ilköğretim okullar ile üst, orta ve alt ilköğretim okullar arasında önemli farklar vardır. Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda ise orta sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okulları ile alt sosyo-ekonomik duruma sahip ve özel ilköğretim okullar arasında da farklılıklara rastlanmıştır.

Bektaş (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adını taşıyan araştırmanın amacı “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle” (STCY) gerçekleştirilen ilk okuma ve yazma öğretimi sürecini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, nicel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma ve Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Adana il merkezindeki okullardan yansız küme örnekleme yoluyla seçilen 40 ilköğretim okulundaki 114’ü kadın, 56’sı erkek 172 öğretmene anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aldıkları hizmetiçi eğitimi, “Okuma- Yazma Öğreniyorum” kitabını ve yöntemle ilgili diğer kaynakları yetersiz bulmuştur. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin sesleri bildikleri halde bu sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre STCY okuma hızını düşürmüştür. Dikte çalışmalarında görülen en büyük sorun harf eksikliği olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre öğrenciler bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlanmışlardır. Yazı estetiği açısından öğretmenler öğrencileri her iki yazı karakterinde eşit derecede başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin yarıya yakını programın, birinci dönem sonunda okur yazar olma hedefinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazmada zorlandıkları bitişik eğik yazı küçük harfler b, f, k, r, s, ve ş, büyük harfler ise D, H, L, S ve Ş harfleridir.

Gülbaş (2008), “Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adındaki araştırmanın amacı, ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Çalışmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezinde görev yapmakta olan 1. ,2. ve 3. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, evren üzerinde yapıldığı için örneklem alınmamıştır. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 104 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Ses temelli cümle yönteminde, ses temelli cümle yöntemine göre okuma hızının daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazının aksine dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığından şikâyetçi oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını artırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler ilk okuma yazma planlamasının ve

kılavuz kitapların kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşılık, yeni programda heceleyerek okumanın fazla olduğunu ve buna bağlı olarak anlama güçlüğüne arttığını belirtmişlerdir.

Vatansever (2008), “Çözümleme (Cümle) Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmada “Çözümleme (Cümle) Yöntemi” ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne göre okuma yazmayı öğrenmiş çocukların farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında farkın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma, İstanbul ili Avrupa Yakası’nda Bahçelievler, Bakırköy ve Zeytinburnu ilçelerinde ilköğretim 3. sınıf öğrenimlerini sürdüren 237 öğrenciyle, 2006-2007 eğitim- öğretim yılında ikinci dönem süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgiler Formu” ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçen üç farklı türde metinden oluşan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır.

Hem çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen kızlar, hem de ses temelli cümle yöntemi ile öğrenen kızlar öyküleyici metin, şiir ve genel başarı puanlarına göre okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olurken; bilgilendirici metin başarı puanlarında anlamlı bir fark yoktur.

Hem çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden, hem de ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerden okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin üç farklı metin türüne göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin farklı metin türlerinden aldıkları başarı puanlarına göre okuduğunu anlama başarıları, çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenenlerde artmaktayken; ses temelli cümle yöntemi ile öğrenenlerde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucunda öyküleyici metin ve genel başarı puanlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler, okuduğunu anlamada çözümlene yöntemi ile öğrenen öğrencilerden daha başarılıdır. Bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarına göre, çözümlene veya ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğreten (2008), “Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi” adındaki çalışmanın amacı, Yeni İlköğretim Eğitim Programı kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılması ve öğretmenin bazı özellikleri ile Yeni Okuma Yazma Programını değerlendirmesi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılması ve öğretmenin; cinsiyeti, en son bitirdiği okulu, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, hangi öğretim yılında birinci sınıf okuttuğu, eğitim verdiği sınıfın mevcudu, çalıştığı okul türü, sınıfındaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini algılayışı, Ses Temelli Cümle Yöntemi dışında başka bir yöntemle okuma yazma öğretip öğretmediği durumu ile Yeni Okuma Yazma Programını değerlendirmesi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada survey (genel tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Ses Temelli Cümle Yöntemini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Avrupa Yakasındaki Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde, rastgele örnekleme yoluyla seçilen 104 resmî ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 843 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 60,8’i kadın, % 38,7’si erkektir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler olmuştur (117,463). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise yüksek lisans ve doktoradan mezun öğretmenlerdir.

Yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin hem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimini değerlendirmeleri hem de Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ilköğretimdeki Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bay (2008), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)” isimli araştırmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli, anket ve gözlem tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır.

Araştırmada; 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki 144 ilköğretim 1. sınıf öğrencisinin bazı özellikleri sekiz ay boyunca gözlenmiştir. Bu özellikler ise; ilk okuma yazma öğrenme süreci, okuma yazma becerileri, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleridir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi ise okuma yazma becerisi, okuma yazma hızı, hikâye edici ve bilgilendirici metinden okuduğunu anlama düzeyleri yönünden iki ay süreyle gözlenmiştir. Ayrıca, 196 ilköğretim 1. sınıf öğretmenine ön test ve son test uygulanmış ve Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine bakıldığında öğrencilerin; %51.4’ünün kız, %47.6’sının erkek olduğu ve %47.2’sinin pilot okula, %45.1’inin pilot olmayan okula devam ettiği görülmektedir. Annelerinin, %52.1’inin ilkokul-ilköğretim (orta okul) mezunu, %30.6’sının lise mezunu, %17.4’ünün ise ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olduğu ve babalarının ise %29.9’unun ilkokul-ilköğretim (orta

okul) mezunu, %43.1'inin lise mezunu, %27.1'inin ise ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre 1. sınıf öğrencilerinin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenimine ilişkin becerileri %98-%100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin; STCY ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin STCY'yi daha uygulanabilir buldukları, tüm öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların son test ve STCY lehine olduğu tespit edilmiştir.

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

Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin olumlu görüşleri şunlardır: Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri yeni programın vizyonunun ve amacının gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Özellikle yeni ilkokuma ve yazma programındaki radikal değişiklik olan; öğrencilerin ilkokuma ve yazmaya Ses Temelli Cümle yöntemi ile başlamaları olumlu bulunmaktadır.

Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin yeni programda yer alan ilkokuma yazma programına ilişkin olumsuz görüşleri; Ses Temelli Cümle yöntemi ile ilkokuma ve yazmaya başlayan öğrencilerin heceleme konusunda güçlükler yaşamaları ve velilerin yeni yöntem hakkında bilgi sahibi olmaması nedeniyle öğretmen-öğrenci-veli iletişimini olumsuz etkilemesidir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin yeni programın daha iyi olmasına ilişkin önerileri ise şunlardır. Fakat bu önerilerden iki tanesi; ilkokuma ve yazmada karma yönteme geçilmeli ve düz yazıya geçilmesidir.

Bilir (2005), İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi isimli araştırmada ilköğretim birinci sınıfa başlayan 6-7 yaş grubu çocuklar için okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan en iyi yöntemin cümle yöntemi olduğunu vurgulamıştır. Çünkü ilköğretim birinci sınıfa başlayan çocuklar; yetenekleri, gelişme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okul olgunlukları bakımından büyük farklar gösterirler. Genel özellikleri bakımından bu çocuklar oyun çağına olup, ilgileri kısa, somut düşünme ve toptan algılama özelliğine sahiptirler. Türkçenin dil yapısı, çocuğun toptan algılama özelliği ve gözün satır üzerinde sıçramalarla ilerlemesi gibi özellikler Türkiye’de ilkokuma yazma çalışmaları için cümle yönteminin daha uygun olduğunu göstermektedir. Yeni İlköğretim Programı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığının, ilkokuma yazma öğretiminde benimsediği “ses temelli cümle yöntemi” çocukların öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem daha çok, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yani mantıksal gelişimini tamamlamış yetişkinler için uygun olabilir.

Bugün sahip olduğumuz verilere göre çocuk gelişimine, psikolojisine uygun düşen en iyi yöntem cümle (çözümleme) yöntemidir. Bu konuda yapılan araştırmalar gözün okuma sırasında satır üzerinde düz bir yol izlemediğini, okumanın göz sıçraması sonucu meydana geldiğini ortaya koymuştur. Daha açık bir ifade ile; Gestalt kuramcılarının göre birey, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, anlamlı örgütlenmiş halinde algılar. Daha sonra bütün ile parçaları arasındaki ilişkileri keşfeder. Ayrıca algılamada basitlik, benzerlik, yakınlık, devamlılık, şekil ve zemin ilişkileri önemlidir. Bu sebeple okuma yazmaya harflerden başlamak çocuk psikolojisine aykırı düşer.

Cümle yöntemiyle okuma-yazma daha uzun sürede gerçekleşir. Ancak cümle yöntemiyle ilkokuma yazmayı öğrenen çocuğun okuması da, yazması da hızlı olmakta ve okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir. Cümle yöntemiyle yapılan okuma yazma çalışmalarına ilişkin ileri sürülen başarısızlıkların nedeni yöntemle ilgili olmayıp, yöntemin gerektirdiği yeterliklerin öğretmene kazandırılmamış olmasıyla ve özellikle birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin gereksinim duydukları

mesleki rehberlik hizmetlerini alamamaları ve mesleksi yalnızlık içine düşmeleriyle yakından ilgilidir.

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

Tok ve Mazı (2008), İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi isimli araştırmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma sonucuna göre çocuğun dil gelişimi, doğru okuması, ifade ve beceri ile mihver derslerde başarılı olma, zihinsel gelişime katkıda bulunma, *d, b, p, u, ü, c, ç* gibi sesleri ayırt etmede zorluk çekme, cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini ve öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirme, heceleri kolay okuma, okurken ve yazarken hecelerde atlama, ekleme, tekrarlama ve kelimeleri heceleyerek okumanın gerçekleşmesi ve yazı öğretiminde, noktalama işaretlerini doğru kullanma ve imla kurallarına uyarak yazma konularında her iki yöntem arasında gözlenen fark anlamlı değildir.

Özetle; ses temelli cümle yöntemiyle daha kısa sürede okumaya geçildiği, Türkçe'nin ses yapısına daha uygun olduğu, bitişik eğik yazının daha zevkli ve akıcı yazıldığı, çözümleme yöntemiyle ise daha anlamlı ve hızlı okunduğu, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu, dik temel harflerle yazılmış yazıların okunmasının daha kolay olduğu anlaşılmaktadır.

Doğan 2007, “Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmanın amacı, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, seminere katılma durumu, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı 2006 yılı Haziran ayı içerisinde Denizli ili belediye sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 220 birinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri genel olarak kararsızım düzeyinde çıkmıştır. Cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdem açısından ise 21 yıl ve daha üzerinde çalışan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan bu araştırma sonucunda Denizli ili ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşlerinin ne çok olumlu ne de çok olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak; öğretmenlerin bu yöntemin uygulanması konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle kararsız kaldıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ulaşılan olumlu bir sonuç, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” uygulaması sürecinde öğrencilerin sıkılmadan zevkle okuma yazmayı öğrenmeleridir. Ayrıca bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocuklar çözümleme yöntemine göre daha kısa süre içinde okuma yazmaya geçmişlerdir. Araştırmada ulaşılan başka bir sonuç, öğretmenlerin, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı yazmada ve okumada zorlanmadıklarını ancak düz yazıyla yazılmış metinlerin okunmasında zorluk çektiklerini belirtmeleridir. Öğretmenler, bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocukların okuduklarını anlamada sorun yaşamaları, daha yavaş okumaları, kitap okumaya karşı isteklilikleri ve dil gelişimlerinin olumlu olarak etkilenmesi, boyutlarında kararsız kalmışlardır. Oysaki daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmaları yetmez aynı zamanda okuduklarını da iyi anlamaları beklenir.

Gelen ve Beyazıt (2007), Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması isimli araştırmanın amacı “Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının” temel öğeleri olan amaç/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini müfettiş, yönetici, I. kademe öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak karşılaştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Hatay ili 15 ilköğretim pilot okulundaki 125 I. kademe öğretmeni, 15 yönetici, 5 müfettiş ve her okuldan random olarak seçilen 97 tane 5. sınıf öğrencisini kapsamaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin eski ve yeni programa ilişkin görüşleri arasında yeni program lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin yeni programa ait görüşlerinin eski programa kıyasla daha olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü değişkenlerinin program görüşlerine yönelik etkilerini belirlemek için yapılan istatistiksel işlemlere göre değişkenler öğretmenlerin yeni ve eski programa ait görüşleri üzerinde önemli bir etkiye sahipken bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, okul türü, eğitim düzeyi, eğitim verilen pilot okul) anlamlı bir fark yaratmamıştır. Sonuç olarak, değişkenlere bakılmaksızın tüm öğretmenler yeni program lehine olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin cinsiyet değişkeninin program görüşleri üzerindeki etkilerini belirleyen ilişkili ölçümler için yapılan işlemler sonucunda öğrencilerin yeni programa ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının eski programa ilişkin görüşlerin ortalama puanlarından yüksek olduğunu, öğrencilerin görüşlerinde yeni program lehine artışlar gözlemlendiği buna karşılık anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgulanmıştır.

Yöneticilerin mesleki kıdem ve eğitim düzeyleri değişkenlerinin program görüşleri üzerindeki etkilerini belirleyen ilişkili ölçümler için yapılan işlemler sonucunda yöneticilerin yeni programa ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarının eski programa ilişkin görüşlerin ortalama puanlarından yüksek olduğu buna karşılık söz konusu değişimlerin, yöneticilerin eski ve yeni programa ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgulanmıştır.

Müfettişlerin eski ve yeni programa ait görüşlerinin karşılaştırılmasına ait ölçüm sonuçlarına bakıldığında müfettişlerin yeni programa ait görüşlerinin eski programa kıyasla daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın sonunda Hatay pilot ilköğretim okulları I. kademe öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerinin eski ve yeni ilköğretim programlarına ilişkin görüşleri arasında yeni program lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak araştırmaya katılanların farklılaşan kişisel bilgilerine rağmen, tamamına yakınının yeni ilköğretim programının eski ilköğretim programına göre daha olumlu olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM II

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 CUMHURİYET DÖNEMİ ÖNCESİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sistemi, Selçuklu İmparatorluğu'nda kurulmaya başlayan okul sisteminin devamıdır. Bu sistem, islami medeniyet temellerine dayalı olarak, kendi içerisinde uyumlu bir bütünlük gösterir. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve öğretim faaliyetleri, 19. yüzyılın ortalarına gelinceye kadar devletin görev alanının dışında kalmıştır. Eğitim ve öğretim, sadece bir hayır işi, bir dini görev olarak kabul edilmiş ve sadece hayırsever kişilerin kurdukları vakıflar yoluyla yürütülmüştür (Arı, 2002: 182).

Osmanlı Devleti'nin gerilemesinin en önemli nedenlerinden birisi eğitim ve öğretimdeki yetersizlik ve ihmallerdir. Kuruluş ve yükselme dönemlerinde yapılandırılan eğitim sisteminin yıllar geçtikçe geliştirilmesi siyasi ve askeri başarıları destekleyen önemli bir neden olmuştur. Devletin bu kuvvetli yıllarında takip edilen eğitim politikaları eğitim kurumlarının bozulmadan varlığını sürdürmesini sağlamıştır. Ancak yükselme döneminin sonlarına doğru batının birçok alanda olduğu gibi bilim-teknik ve eğitimde kaydettiği gelişmelerin takip edilememesi ve eğitimin ehil olmayan insanların egemenliğinde devam etmesi, Osmanlı eğitim sisteminin çağın gereklerinden yoksun kalmasına neden olmuştur. Her ne kadar XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren eğitimde batı tarzı reformlar yapılmaya çalışılsa da bu gayretler ikili bir eğitim sisteminin ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Böylece Osmanlı Devleti yıkılana kadar gerçek manada ne doğulu bir devlet ne de batılı bir devlet olabilmıştır. Eğitimde yakalanamayan millî ve çağdaş seviye yanında, Birinci Dünya Savaşı ve Millî Mücadele yıllarında işgallerin getirdiği ortam eğitim sistemini iyice gerilemiştir. Böylece, genel bütçenin önemli bir bölümünün savunma giderlerine harcanmasına neden olurken, yükseköğretim ve lise öğrencilerinin askere alınmasını gerekli kılmıştır (Demirtaş, 2008: 156).

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan beri aşağı - yukarı her köy ve mahallede en az bir tane olan sıbyan mekteplerinde eğitim -öğretimin esası, dinin ve ahlakın öğretilmesinden ibaretti. (Türk, 2006: 334).

Osmanlı Tarihinde yenileşme hareketleri çerçevesinde, 1824 yılında Sultan II. Mahmut'un yayınladığı ferman ilköğretimi yakından ilgilendiren bir belgedir. II. Mahmut'un bu fermanına göre, 5-6 yaşına gelmiş çocukların belli bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu çocukların önce eğitimleri sağlanacak ve buluş çağına geldikten sonra çalışmalarına izin verilecekti. Bu fermana uymayan veliler ise cezalandırılacaktı. Ancak çalışması zorunlu olan çocuklar için haftada iki gün okula gitmeleri şartıyla çalışmalarına müsaade edilecekti (Batır, 2007: 1).

Kendi medeniyetine ait kurumları yenileyemeyen Osmanlı Devleti, bütün kurumlarında yaptığı gibi eğitim öğretim sistemini de Avrupaî tarzda düzenleme yoluna gitmişti. Bu çerçevede, 1845 yılında, esas hedefi meslekî eğitim yerine "ikmâli kemâlâtı insânîye" olan Darülfünun adıyla bir üniversite kurulmasını kararlaştırmıştı. (Arslan ve Akpınar, 2005: 225).

Osmanlı Devleti'nde eğitim ve öğretim alanında ilk yenileşmeler, Batı örneğine benzetilmeye çalışılan askeri okulların açılmasıdır. Bunun sebebi, Osmanlı Devleti'nin savaşlarda yenilgileri çoğaldıkça, bunu öncelikle Avrupa subay ve askerlerinin iyi yetişmiş olmalarına, kendilerinin bu alanda geri kalmalarına bağlamaları ve yenilgiler nedeniyle askeri eğitim ve öğretimde yenileşmelere gidilmesine medreselilerin bir şey diyememeleridir. Mevcut okullarda yenileşme yapmak, onların öğretim düzeyini yükseltmek biçiminde bir yola gidilse medreselilerin tepkisi ile karşılaşılacaktı. Bu nedenle yeni okullar açma yoluna gidildi (Arı, 2002: 183).

Ancak nicelikçe sağlanan başarı nitelikte aynı olmamış ve sıbyan okulları öğretim düzeyi bakımından yetersiz kalmışlardı. Meclis-i Maarif-i Muvakkatin 1846'da Meclis - i Vala'ya sunduğu öneriler arasında sıbyan mekteplerinde reform yapılması da vardı. Kabul edilen talimatnamede sıbyan mektepleri için belirlenen programda Elifba , Kuran , İlm - i Hal , Ahlak Risalesi ve Türkçe Okuma -Yazma dersleri vardı ve 4 yıl üzerine planlanmıştı (Türk, 2006: 334).

Osmanlı İmparatorluğu, varlığı süresince birden çok okul ve eğitim sistemine sahip oldu ve bu okulları uzun müddet bir sürtüşmeye izin vermeden bünyesinde barındırdı. Osmanlı İmparatorluğu, eğitim konularının her unsurun kendi örgütlenmesi içinde ve etnik kimliklerinin sözcüleri olarak kilise ve din adamlarının denetiminde çözümlenmesini sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin bazı bilgileri yalnızca görevlileri ilgilendirirdi. Bilginleri sayması ve öte yandan milletleri kendi iç işlerinde özgür bırakması imparatorluk döneminde eğitimde birliğin hiçbir zaman amaç olmamasına yol açmıştı (Demirel, 2009: 16).

Sıbyan mektepleri ya da diğer adıyla “mahalle mektepleri” ise günümüz ilkokulları seviyesinde olup Osmanlı'daki Müslüman toplumun genel eğitimini üstlenen kurumlardır. Okuma-yazma, bazı dini bilgiler ve dört işlemden oluşan matematik dersleri verilen bu okullardaki eğitim, dini esaslara dayalı olup geleneksel (öğretmen merkezli) yöntemlerle sağlanmıştır. Öğretim süreçleri açısından dikkat çeken husus o dönemde Osmanlı medreselerinde ve sıbyan mekteplerinde öğretim süreçlerinin günümüz sınıf esasından farklı olarak “kitap esasına göre” düzenlenmiş olmasıdır. Eğitimde ilerleme genelde, ders, sınıf ya da okul geçme yerine, kitap geçme esasına dayanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin bilişsel gelişimine, yaş ve yeteneklerine değil, konu bitirmeye önem verildiğini göstermektedir. Bu sistem, eğitim sürecindeki yıl kayıplarını azaltırken, medrese ve sıbyan mekteplerinin süresi hakkında bir şey söylemeyi oldukça zorlaştırmıştır. (Göktaş vd., 2009: 83).

Bu dönemde kullanılan ders araç ve gereçleri; tabletler, yazı takımı, mürekkep şişesi, kamyş kalemler ve cevizden ezilerek yapılan mürekkeplerden oluşuyordu. Kitap ise temel ders materyaliydi. Öğrencilerin “O” ya da “U” düzeninde oturtulmasıyla derse başlanır; bir ya da iki öğrenci kitaptan ilgili bölümü okur; öğretmen öğrencilerin metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol eder; sonra da metnin işlenişine geçerdi. Metinde anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılan noktalar üzerinde durulurken, tartışma ve soru-cevap yöntemlerinden de yararlanılırdı. Bu şekilde kitap bastan sona kadar okutulur, öğrencilerin anlamaları sağlanmaya çalışılırdı. Öğretmen tarafından kitabı iyi anladığına kanaat getirilen öğrenci, bir sonraki kitabı okumaya başlardı. (Göktaş vd., 2009: 83).

Yüzyılın sonlarında, okullara yeni usûl öğretim metotları girmiştir. Eğitim sisteminde, Selim Sabit Efendis'nin Fransız eğitimini örnek alan “Rehnüma-yı Muallimin-i Sıbyan” adında öğretmenlere yazdığı rehber kitaptaki görüşleri uygulanmıştır. Aynı yıllarda Selanik'te de benzer çalışmalar yapılmıştır. İsmail Hakkı, Şemsi Efendi, Halil Vehbi, Derviş Efendiler

medreselilerin amansız düşmanlığına karşı koyarak yeni eğitim metotlarını uygulamışlardır. Taşrada bu yeni eğitim metotlarını sürdürenler arasında Tuna Valisi Mithat Paşa ve yazar Ahmet Mithat Efendi de önemli çalışmalarda bulunmuşlardır (Batır, 2007: 4).

Eğitimde yeni tarzın adı “usûl-i cedit”¹⁵, öğretimdeki adı ise “usûl-i savtiyye” idi. Sıbyan mekteplerine, özellikle iptidaiye mekteplerine tarih, coğrafya, hesap gibi din dışı dersler girmeye başlamıştı. Bu derslerin sonucu olarak da, öğretim materyalleri arasında yer küresi, harita gibi vs. ders materyalleri yer alırken, sınıflar da, öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir ve öğretmen kürsüsü gibi Avrupalı tarzda eşyalarla tanışmıştı (Batır, 2007: 7).

İlköğretimin genel yapısını belirleyen yasanın ardından öncelikle 1913 tarihinde Maarif-i Umûmîye Nezareti tarafından hazırlanan **“Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı; Bir ve İki Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsûs”** programı görmekteyiz. Ardından 1914 yılında, Maarif-i Umûmîye Nezareti tarafından hazırlanan **“Mekâtib-i İptidaiye Ders Müfredatı; Altı, Beş, Dört ve Beş Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsûs”**¹⁴⁸ program yer almaktadır. Hazırlanan programlarda, hangi dersin hangi sınıfta, kaç saat olduğu, içeriğinin ve yönteminin nasıl olduğuna dair bilgiler mevcuttur. Her iki müfredat programı da Maarif-i Umûmîye Nezareti tarafından hazırlanmış olup, bu tarihe kadar ders programlarının hedeflediği “dinine bağlı, dini bütün bireyler yetiştirme” amacının yanında bu programlarda yerini “iyi vatandaş yetiştirme” amacını da taşımaktadır. (Batır, 2007: 160).

İncelediğimiz dönemin son müfredat programı ise, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Umûr-ı Maarif Vekâleti tarafından hazırlanan **“İlk, Orta Tedrisat Mektepleri Müfredat Programı”** olup, Ankara 1922 (1338) tarihini taşımaktadır. Yine bu müfredat programı da genel anlamda “iyi vatandaş yetiştirme”yi hedeflerken, “bireylerde ulusal bilinci geliştirme ve bireyi çevrenin şartlarına göre yetiştirmeyi” de amaçları arasında saymaktadır. Ayrıca müfredat programında *“hayatta en lâzım olan, dinî ve millî terbiye kadar, aynı zamanda fikri terbiyedir”* cümlesiyle bir diğer amacın da fikir terbiyesi olduğu belirtilmektedir. (Batır, 2007: 163).

2.1.1 İLKÖĞRETİMİ DÜZENLEYEN YASALAR

2.1.1.1 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İlköğretim

3 Mart 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla başlayan eğitim alanında en köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde günümüz eğitim sisteminin de temelleri atılmış oldu. Atatürk döneminin ilk on beş yılında 18'i temel ve genel olmak üzere 38 eğitim yasası çıkarıldı. (Alp, 2009: 34).

Bunların arasında eğitimdeki düzensizliğe son verecek Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilk önemli aşamalardan biridir. 1923 yılından itibaren öğretimin birleştirilmesi konusunda yapılmaya başlanan tartışmalar, 1 Mart 1924'te Mustafa Kemal'in TBMM'yi açış konuşması sırasındaki beyanatı ile bir sonuç vermiştir (Demirtaş, 2008: 161).

430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu 6 Mart 1924'de yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile ülkedeki bütün eğitim ve öğretim kurumları; mahalle mektepleri, medreseler, idâdiler, sultâniler, yabancı dilde eğitim veren kolej ve azınlık okulları Maârif Vekâletine bağlanmıştır (Demirtaş, 2008: 161).

Bu kanunla yüzyıllar boyu din eğitimi veren medreseler kaldırmış oldu. Seriyeye Bakanlığı tarafından yönetilen Darülhilafe medreseleri, Milli Eğitim Bakanlığına devredilince, bunlar dini görevleri yönetecek kişileri yetiştirmek üzere İmam Hatip Okulları haline getirilmişti (Alp, 2009: 99).

Bu kanunun kabul edilmesi ile sağlanan gelişmeleri ise kısaca şöyle sıralayabiliriz:

- Fikirleri, amaçları ve sistemleri birbirine benzemeyen okullar Maarif Vekâleti'ne bağlandı ve böylece eğitim sistemimiz merkezi bir yapıya kavuştu. Böylece Atatürk'ün aynı fikir ve ülkü birliğine sahip insanları yetiştirme konusundaki fikirleri hayata geçmiş oldu.
- Medreselerin kapatılması ile laikleşme yolunda önemli bir adım atıldı. Artık eğitim sistemimiz boş inançlar yerine akıl ve bilimin öncülüğünde yeni insanlar yetiştirecekti.
- Yabancı ve azınlık okullarının denetim altına alınmasıyla, bu okulların misyonerlik faaliyetlerinin önüne geçildi. Ayrıca bu okulların, mensubu oldukları devletlerin siyasi amaçlarını gerçekleştirme ve ülkede karışıklık çıkarma düşünceleri de etkisini kaybetti (Demirel, 2009: 10).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Uygulanmasının Sonuçları

1. 3 Mart 1924'ta çıkartılan Tevhid-i Tedrisat kanunuyla öğretim birliği sağlanarak ölkü ve kültür birliği yolunda önemli adımlar atılmıştır. Ümmetten millete geçiş hızlanmıştır.
2. Okulların Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimine girmesi ve medreselerin kapatılmasıyla okullardaki öğretim laik bir tabana oturtularak yüzyıllardır bilimsel düşüncüyü engelleyen nedenler ortadan kaldırılmıştır.
3. Yabancı okulların denetim altına alınmasıyla bunların ülke aleyhinde faaliyet göstermelerinin önüne geçilmiştir.
4. Öğretimin modernleşmesiyle bilime giden yolun önü açılmış, Türkiye çağdaşlaşmanın gerçekleşmesini sağlayacak alt yapıyı hazırlamıştır.
5. Öğretimin birleştirilmesiyle rejim ve inkılâp karşıtı güç odaklarının dayanakları ortadan kalkmıştır (Demirel, 2009: 31).

2.1.1.2 Maarif Teşkilatına Dair Kanun ve İlköğretim

1926 yılında eğitim teşkilatının idari yapılanmasını düzenleyen “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun” yayınlandı (Alp, 2009: 104). Eğitimle ilgili pek çok konuyu düzenleyen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin bazı maddelerinin tadil edilerek varlığını sürdürmesine rağmen Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini genel anlamda düzenleyen bu kanun, Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer bir bakanlık tarafından açılmış veya gerekli olduğu takdirde açılacak olan okullarla, bütün özel okulların derecelerinin tayininin Milli Eğitim Bakanlığı'na ait olduğunu belirlemişti. 13 Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanan okulların denetim ve yönetiminin yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi bu yasa maddesiyle yinelenmiş ve genişletilmiş olmaktadır. Kanunun dördüncü maddesi ile de Türkiye'de hiçbir okulun Milli Eğitim Bakanlığının ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılmayacağı yasal bir zorunluluk haline getirilmişti (Alp, 2009: 104).

2.1.1.3 Harf İnkılâbının İlköğretime Etkisi

Milli kültür birliğinin sağlanması, okur-yazar ve eğitilmiş bir Türk toplumunu yaratabilmek ve eğitimi yaygınlaştırmak amacı ile 1 Kasım 1928 gün ve 1353 sayılı 11 maddelik kanun ile yeni Türk alfabesi kabul edildi. Böylece okur-yazar oranında artış hızlandırıldı, dilde yabancılaşma kaldırıldı ve bu sayede anlamada kolaylık sağlanmış oldu. (Alp, 2009: 107).

2.2 CUMHURİYET DÖNEMİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

İlköğretim programları Cumhuriyet döneminde değişik zamanlarda yeniden yapılandırılmıştır. (Çavuş, 2008: 104). Türkiye’de, ilköğretim alanında 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1962, 1968 ve 1997 yıllarında program geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu programlar incelendiğinde 1968 programından sonra, bilim ve teknikteki yeniliklere ayak uydurmak için bazı derslerin (fen bilgisi, matematik, beden eğitimi vs.) programlarında, bazı derslerin de (sosyal bilgiler, din bilgisi ve ahlak vs.) konularında değişikliğe gidilmiştir (Güven, 2008: 225).

Türk Milli Eğitim sisteminde zorunlu temel eğitim 1924’ten 1997’ye kadar 5 yıl olarak planlanmıştır. 1997’den sonra zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkartılarak ilköğretim programları buna göre düzenlenmiştir. Bu düzenlenmelerin sonuncusunu 2004–2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan, 2005-2006 öğretim yılında ise tüm ülkede uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programı oluşturur. Bu program yapılan değişikliklerin en önemlisini teşkil etmektedir. Yeni program incelendiğinde oldukça fazla değişiklik içermektedir (Çavuş, 2008: 104).

İlkokul programlarında 1924’den başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968’de olmak üzere altı defa yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu yeniden yapılanmalar ilkokul programlarında yer alan dersleri bir bütün halinde ele alarak programda bütüncül yenileştirmeler yapılmıştır. Fakat 1980’den sonra ilkokul programındaki derslerin her birinin ayrı öğretim programları, yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler öğretim programları birbirlerinden farklı zamanlarda yeniden yapılandırılmıştır (Korkmaz, 2006: 420).

1997’de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilkokul programı (1-5 sınıflar) ve ortaokul programı (6-8 sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir (Korkmaz, 2006: 420). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye

Kurulu bu durumu dikkate alarak yeniden yapılandığı ilköğretim programının 1-5 sınıflar kısmını 2004-2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya koymuştur. 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5 sınıflar) yeni ilköğretim programı uygulanmaya başlanmıştır. (Korkmaz, 2006: 420).

Yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarında (1-5 sınıflar) en önemli ve radikal değişiklik; birinci sınıfta öğrencilerin İlkokuma ve Yazma öğretiminde okumaya “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yazmaya ise “Bitişik Eğik Yazı” ile başlamaları zorunluluğu getirilmiştir. (Korkmaz, 2006: 421).

2.1.1 1924 İlkokul Programı

Cumhuriyetin ilânı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmişti. Bu kapsamda İkinci İlmiye Heyeti tarafından, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyacı ve şartları düşünülerek İlk Mektep Müfredat Programı hazırlanmıştı. Daha çok Cumhuriyet'e geçiş niteliğinde olan bu programın başka bir özelliği ise dönemin koşullarına uygun olarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıydı. Bakanlık, 1924-1925 öğretim yılından itibaren, Heyet-i İlmiye'ye onaylattığı, ilköğretimin, altı yıldan beş yıla indirilmesi kararını da tartışmalar içinde uygulamaya başlamıştı; böylece Osmanlı döneminde altı yıl olan ilkokul süresi beş yıla indirilerek devreler ortadan kaldırılmış ve beş sınıflı bir bütün olarak ele alınmıştı (Fer, 2005: 3).

Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Akbaba, 2004: 2).

Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması değiştirilmesi ve bazı

ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır. Bu programın başka bir özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır (Akbaba, 2004: 3).

2.1.2 1926 İlkokul Programı

1926 programında Dewey'in "Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu" kavramlarına yer verilmişti. 1926 programında ilkokullardaki kitap öğretimi geri plâna çekilmiş, kitaplardan teorik bilgiler azaltılarak program çocuğu yaşama hazırlayacak biçimde ve vatana ait görevleri gereği gibi anlatmak esasına göre düzenlenmişti. Programda öğrencinin kişisel ilgisi dikkate alınmış; iş eğitimine önem verilmiş, her dersin amacı ile öğretiminde yöntemler ve araç ve gereçlerden nasıl yararlanılacağı temel hatları ile belirtilmişti. Bunların yanı sıra, derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü programlara yansıtılmaya çalışılmıştı. Çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak ilk devrede tek kitap, ikinci devrede ise dersler bağımsız olarak ama aralarında ilişki gözden uzak tutulmadan ve çok kitaplı olarak düzenlenmişti. Bu program, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsamı bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar şöyledir: (1) Toplu öğretim sistemi, (2) İlkokulun amaçları, (3) Derslerin özel amaçları, (4) Öğretimde takip edilecek yollar, (5) İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümlenme metodu, (6) Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması. (Fer, 2005: 4)

Yeni programda ders adlarında önemli sadeleştirmeler yapılmış "Eşya Dersleri" adı altında yeni bir ders konmuş, özellikle derslerin konuları arasında Cumhuriyet ile ilgili muhtevaya ağırlık verilmiştir (Akbaba, 2004: 4).

1926 ilkokul programının 1924 programından farkları şunlardı: 1924 programında dersler yalnızca saat olarak gösterilmişti. 1926 programında ise ders saatlerinin yanı sıra derslerin amaçları ve içerikleri, dersler arasındaki bağıntılar ayrıntılı olarak açıklanmıştı. İlk üç yıl çocuklara verilecek bilgiler Hayat Bilgisi adı altında toplu öğretim ilkelerine göre yani birleştirilmiş olarak düzenlenmişti. Tarih, Din ve Yurtbilgisi dersleri ise çağdaş ihtiyaçlara göre hazırlanmıştı. (Fer, 2005: 4)

1926 programının uygulanmasında bazı güçlükler yine vardı. Çünkü öğretmenler yeni programı uygulamaya hazır değillerdi. Ayrıca, programda hedefler son derece kapalı, yetersiz, örtüşmüş bir biçimde ve şuraya buraya serpiştirilmiş bir halde idi. Programda ilk defa denenen toplu öğretim ilkesine uygun olarak öğretmenleri yeni esaslara göre hazırlamak için Bakanlık tarafından seminerler de verilmişti. (Fer, 2005: 6). 1926 programı, getirdiği “toplu öğretim ilkesi”nin gereği gibi uygulanmaması ile ilgili sorunlar ile uğraşılırken bu sorunlar Latin alfabesinin kabul edilmesinden sonra bir kat daha artmıştır. Yapılan program değişikliği ile eskiden ayrı ayrı okutulan derslerin bir ad altında, eski öğretim yöntemine göre okutulmasından başka sonuç vermemiştir (Akbaba, 2004: 4).

Sonuç olarak bu program, önceki programda ayrı ayrı okutulan derslerin bir ad altında birleştirilerek öğretilmesinden başka sonuç vermemiş ve bu nedenle 1936 ilkokul programının geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştu. (Fer, 2005: 6)

2.1.3 1936 İlkokul Programı

1936 yılında yapılan program değişiklikleri öncekilere göre ayrı bir öneme sahipti. Çünkü yeni kurulan devletin yapısına uygun inkılâplar tamamlanarak yerleşmeye başlamıştı. Önceki programlarda inkılâplar henüz tamamlanmadığından, hazırlanan ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini tam olarak yansıtmıyordu. İnkılâpların tamamlanması ve yerleşmeye başlaması nedeni ile, hazırlanan 1936 ilkokul programları yeni rejimin görüşlerini yansıtıyordu. (Fer, 2005: 6)

1936 tarihli ilkokul programı 1926 programının geliştirilmiş bir şekli olarak görülmektedir. 1936 tarihli ilkokul programında ilkokulun genel amaçları 1926 tarihli ilkokul programına göre daha geniş olarak ele alınmıştır (Yıldırım, 2008: 315).

1936 programı, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaktaydı. Programların temel felsefesini, yeni nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmek oluşturmuştu. Programda “İlkokulun Hedefleri” başlığını taşıyan ilk bölümde “Ulusal Eğitim” ilkelerine yer verilmiş ve “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” üzerinde durulmuştu (Fer, 2005: 6).

1936 programında, her dersin programının başında o dersin başlıca hedefleri tespit edilmiş, derslerin öğretiminde öğretmen tarafından dikkate alınacak önemli noktalar açıklanmış. Ayrıca derslerde yeni eğitim ve öğretim esasları bakımından dikkat edilecek noktalar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Bu programlarla Cumhuriyet ilkokulu Türk çocuğunu ezbercilikten kurtarmış, canlı mevzular etrafında öğrencinin gözlemler, incelemeler yaparak milli meselelerle sıkı bir şekilde ilgilenmeleri sağlanmıştır (Akbaba, 2004: 4).

1936 programında ilkokulun eğitim ve öğretiminde, öğrencilerin gelişim özelliklerine özel bir önem verilmiştir. Ayrıca “yakın çevre”den hareketle “uzak çevre”yi kavratma ilkesi kabul edilmiştir. Toplu öğretim, ilkokul öğretiminin yöntemi olarak belirlenmiş, ancak, üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla, “hayat bilgisi” dersinin derece derece gruplara ve dallara ayrılması istenmiştir (Akbaba, 2004 : 5).

2.1.4 1948 İlkokul Programı

20 yıl süreyle uygulanmış olan ve Cumhuriyet tarihimizin en uzun süreli yürürlükte olan programı 1948 programıdır. 1948 programında, Millî Eğitimin genel amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat açısından olmak üzere dört grupta toplanmıştır. “İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri” yeniden düzenlenmiş ve bu ilkelerin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Millî Eğitimin Amaçları kendi içinde “toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından” dört grupta toplanması 1948 programında bir yenilik olarak karşımıza çıkar (Akbaba, 2004: 6). Programda her dersin amaçları, dersin programının başında, ancak öğrenci değil, öğretmen davranışı açısından, genel ifadeler biçiminde verilmişti; daha çok genel amaç

biçimindeydi. Her dersin konularının listesi ile yararlanılacak araç ve gereçlerin listesi ile seçilmesindeki esaslar da verilmişti. Ayrı bir değerlendirme bölümü olmamakla birlikte, açıklamalar bölümünde değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin ipuçları bulunmaktaydı. (Fer, 2005: 8)

1948 programında kent ve köy okullarının birleştirilerek geliştirilmesi hakkında öğretmenlere verilen anket sonuçlarından yararlanılması, ilköğretim müfettişleri ile Millî Eğitim Müdürleri'nden görüş toplanması ve bu kişilerden oluşan komisyon tarafından incelemeler yapılması, program çalışmalarının bilimsel tabana oturtulmaya çalışıldığının göstergeleridir.

1948 programı; derslerin çok oluşu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, öğrencilerin zihin düzeylerinin üzerinde olduğu ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konular için yeterli zamanın ayrılmadığı, daha çok bilgiye yönelik olduğu, beceri ve alışkanlık kazandırmak için fırsat verilmediği, esnek olmadığı, bireysel ayrıntılara yer verilmediği şeklinde aldığı eleştirilerin yanında ek olarak “birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu” eklenmiştir (Akbaba, 2004: 6).

1948 programında öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutları ihmal edilmiştir. Bu programda esnekliğe yeterince yer verilmemiştir. Birleştirilmiş sınıflarda toplulaştırma yapılmadığı için öğretmenlere çok yük getirdiği görülmüştür. İlk okuma ve yazma öğretiminde ise tümdengelim yöntemi esas alınmıştır. (Yıldırım, 2008: 316).

1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamak yönünde ele alınmıştır. 1950’li yıllarda program geliştirme çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığında ağırlık kazanmıştır. (Fer, 2005: 9)

2.1.5. 1962 İlkokul Programı Taslağı

1962 ilkokul program taslağı 5 yıl süre ile okullarda denenip geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Programa 1968 yılında son hâli verilerek bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır (Akbaba, 2004: 7).

1962 Taslağında, 1948 programındaki 14 ayrı ders, beş grupta toplulaştırılarak ders konuları geniş çalışma alanlarına göre düzenlemiştir. Özellikle ikinci devrede “toplum ve ülke incelemeleri” ile “fen ve tabiat bilgileri” adı altındaki iki ders, mihver ders kabul edilerek diğer derslerin bu dersler çevresinde toplulaştırılması sağlanmış, dersler ve ders konuları arasında ilişki kurulmuştur. Aynı zamanda taslak, öğrencilerin yaşantı ve denemelerine yer vermesi nedeniyle bugün birçok eğitimci tarafından

benimsenen “yaşantıya dayalı program” türü kimliğini de taşımaktaydı. Taslak, bölgelerin belirli özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre, mahalli kurullarca gerekli değişikliklere olanak veren esnek bir çerçeve programıydı. Taslakta, öğrencilerin demokratik bir yaşayış düzeni içinde bilgi, tavır, beceri ve alışkanlıkları kazanarak toplumun verimli ve etkili üyeleri olmalarına önem verilmiş; öğretmenin değil, öğrencinin etkin olması, öğretmenin de rehber ve kaynak kişi görevini yapması benimsenmişti. Mahallilik, planlama ve öğrenci etkinliği ilkeleri gibi taslağın öngördüğü esaslar doğrultusunda öğrencilere araştırma, problem çözme, kendi kendini ve işini geliştirme, başkaları ile işbirliği yapma, kendi ihtiyaçlarını karşılama, sorumluluk yüklenme, başkalarına yardımcı olma, planlı çalışma niteliklerini kazandırmak hedeflenmişti. Öğrenciler tek ders kitabına bağlı kalmaktan kurtarılmış, öğretmen ve öğrencinin farklı kaynaklarla inceleme ve araştırma yapmaları kolaylaştırılmıştır. Taslak program, değerlendirme sürecini sürekli bir eylem haline getirmiş; bu kapsamda öğrencileri yalnız yıl ortasında ve sonunda değerlendirme yerine; her etkinliğin sonunda değerlendirme yapılmasını, günlük, haftalık, aylık, ünite ve yıllık çalışmaların gözden geçirilmesini ve amaçlara ulaşma derecesinin belirlenmesini zorunlu kılmıştı (Fer, 2005: 11).

“1962 Program Taslağı” uygulaması Başkanlıkça izlenerek değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler doğrultusunda Bakanlıkta uygulayıcı, yönetici, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir komisyonca “Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı” hazırlamıştı. Daha sonra 120 kişilik uygulayıcı, eğitimci, uzman ve yönetici tarafından “İlkokul Programı Değerlendirme Semineri”nde de incelenmiş, bazı değişiklikler yapıldıktan sonra 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kararla “1968 İlkokul Programı” olarak kabul edilmişti (Fer, 2005: 11).

2.1.6 1968 İlkokul Programı

1968 programı; normal, çift öğretim yapan ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyette bulunan okullarda uygulanırken ortak bir anlayışa varmak, kullanılacak yöntem ve tekniklerde görüş birliğini sağlamak, uygulamaları kolaylaştırmak ve böylece verimi artırmak amacıyla hazırlanmıştır. 1968 programının esasları; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştır (Akbaba, 2004: 7).

1968 tarihli ilkököl programında amaçlar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin olarak ifade edilmesine rağmen, düzenli bir sınıflama yapılmadığı için ifadelerin bir kaç alanı kapsadığı gözlenmiştir. Bu programda değerlendirmeye önem verilmiştir. Değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görülmüştür. 1983 yılında ise yeni bir program modeli belirlenmiştir. Bu modelde her ünite ile ilgili “hedef ve davranışlar” saptanmıştır (Yıldırım, 2008: 316).

Ders amaçlarını davranışlara dönüştürmek amacıyla programda belirtilen esaslar; yakın çevre, öğretimde toplulaştırma (toplu öğretim), konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştı. Bu programın geçmiş programlardan farkı ve yeniliği, 7. Millî Eğitim Şûrasında saptanan "Türk Millî Eğitiminin Hedefleri" yanı sıra ilkökölün hedefleri ile eğitim-öğretim ilkelerine ayrı ayrı yer vermesidir. Ayrıca "Programın Uygulanması ile İlgili Esaslar" ile "Metot ve Teknikler" başlıkları altında derslerin özel hedeflerine ve derslerin çoğunun sınıf hedeflerine yer vermiş olması programda amaçlar hiyerarşisine önem verildiğini göstermektedir. 1968 programının getirdiği diğer bir yenilik ise daha önceki programlarda 1. 2. ve 3. sınıflarda uygulanan toplulaştırma (toplu dersler) anlayışının, ilkökölün 4. ve 5. sınıflarında da uygulanmasıdır. Bu anlayıştan hareketle 1948 programındaki tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgileri dersleri "Sosyal Bilgiler", Tabiat Bilgisi ve Tarım dersleri ise "Fen ve Tabiat Bilgileri" başlığı altında toplanmıştı; bu dersin adı daha sonra Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir (Fer, 2005: 12).

Programın esasları şöyle belirtilmiştir.

Eğitim, öğretim çalışmalarında öğretmen, okul, program, kitap, ders araçları ve bütün ders araçları ve bütün eğitim teşkilatı, genç kuşakların daha iyi yetiştirilmelerinde başlıca unsurlardır. Bu unsurlar, ancak, çocukların bedeni, zihni, ve sosyal alanlardaki istidat ve kabiliyetlerine göre ele alındığı zaman yararlı olabilir. O halde okulda yapılacak iş, çocuğu millî ülkülere uygun nitelikte eğitmek, her çocuğa gücünün yettiği nispette gerekli bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazandırmak; özellikler inceleme, araştırma, bilimsel düşünme ve öğrenme yollarını kavratmak; öğrendiklerini yeni durumlara uygulama gücünü geliştirmek, çevresine uyumunu ve etkili bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu bakımdan; çocuğa gereksiz bilgiler vermek yerine, kendi kendine etkin olması sağlanmalı ve ona gerekli rehberlik yapılmak suretiyle eğitim amaçlarına uygun davranışların kazandırılmasına çalışılmalıdır (Akbaba, 2004: 7).

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşınması bakımından önemli olmasına karşın, uygulama sonuçlarının yeterince değerlendirilmeyişi ve programın değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmeyişi nedenlerinden dolayı başarısızlığa uğramıştır (Fer, 2005: 12).

2.1.7 2005 İlköğretim Programları

2004-2005 öğretim yılında taslak olarak 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarının tüm yurt çapında uygulanmasına 2005-2006 öğretim yılında, İlköğretimin I. Kısımında, başlanmıştır (Fer, 2005: 17).

2005 programlarında, 8 yıllık kesintisiz ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak, Avrupa Birliği normları göz önünde bulundurularak, öğrenen merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı anlayış, disiplinler arası ve tematik yaklaşım ve sarmallık ilkelerinden yararlanıldığı ifade edilmiştir. Programların farklı öğeleri yani temalar, kazanımlar, beceriler, etkinlikler, kişisel nitelikler gibi öğeleri arasında ilişki, ilerleme, devamlılık, uygunluk, denge ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. 2005 programlarıyla, katı, konu merkezli, davranışçı programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırıcı anlayışa geçilmesi öngörülmüştür. Programların öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Fer, 2005: 20).

Önceki programlarda yaygın biçimde kullanılan hedef davranışlar yerine kullanılan kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olarak belirtilmiştir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Ayrıca, derslerin kazanımları ile diğer derslere ait kazanımlar arasında ilişkiler gözetilmiştir. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Bu nedenle de öğrenme-öğretme etkinlikleri bu programın en kritik ögesidir. Bu çerçevede öğrencinin, kendisine sunulan bilgileri edilgen bir biçimde öğrenmeye çalışması yerine, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılması, kendisine sunulan uyarıyı yorumlaması, anlamlandırması ve bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırılması hedeflenmiş; neden sonuç ilişkisine dayalı bir anlayış benimsenmiştir.

Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezlikten öğrenci merkezli hâle getirilmiş; öğretmek” yerine “öğrenme”yi merkeze alan anlayış benimsenmiş, çocuğun eğlenme gereksinimini de karşılayan ve çocukların zevkle katıldıkları dersler biçiminde planlanmıştır. İçerik ve etkinliklerin düzenlenmesinde çoklu zeka kuramı, öğrenme stilleri, etkin öğrenme gibi kuramlardan yararlanıldığı belirtilmiştir. Çeşitli semboller kullanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir. Öğrenci merkezli bir öğrenme modeli merkeze alınmış ve buna uygun olarak hazırlanmış etkinliklere örnekler verilmiştir. Çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır; öğrencilerin entelektüel olarak gelişmelerinin yanı sıra beceri ve kişilik gelişimine de odaklanılmıştır. Ölçme değerlendirme anlayışında ise sadece sonuçları (ürünü) değil, süreci de belirleyen bir anlayış belirlenmiştir (Fer, 2005: 20).

2.1.7.1 Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru, güzel 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 karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.1.7.2 Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, *çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı* gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

2.1.7.3 Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1.Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir (MEB, 2009: 10).
- 2.Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- 3.Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- 4.Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda *görsel okuma ve görsel sunu* ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

5. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
6. Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
7. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
8. Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
9. Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
10. 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.
11. İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
12. İlk okuma-yazma öğretiminde “*Ses Temelli Cümle Yöntemi*” benimsenmiştir.
13. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
14. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir (MEB, 2009: 11).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve

zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB 2009: 12).

2.2 İlk Okuma Yazma Öğretimi

Dil eğitimi bireyin konuşma, yazma, okuma, dinleme etkinliklerini kapsar. Dil eğitimin amacı bireylerin dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmaktır. Yazılı anlatım becerisi iletişim araçlarının en etkili olanıdır. Yazı insanlığın belleğidir, yazının düşünceyi bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırmada büyük payı vardır. Anlama ve anlatma becerileri üzerine gelişen iletişim, günlük hayatın her kesiminde her an ihtiyaç duyulan bir etkinlik türüdür. Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemlerde bir dereceye kadar öğrenilmesine rağmen, okuma ve yazma becerilerini edinmek için formal eğitim alma gerekliliği vardır. Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir (Ungan, 2007: 462).

Çocuğun ilkokuma ve yazma öğrenmeye başlaması, onun yaşına ve öğrenmeye hazır oluşuna bağlıdır. Bunun için öğretmen, her öğrencisini değerlendirmeli, öğrencide beliren tereddütleri gidermeye çalışmalıdır (Oytan, 1979: 5)

İlköğretime yeni başlayan çocuklar, okula anadilini ailede kurlsız ve düzensiz öğrenmiş olarak gelirler. Çocukların anadillerini düzenli ve kurallı olarak öğrenebilme süreçleri ilk okuma yazma dersinde başlar. İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimin temelini oluşturmaktadır (Ungan, 2007: 462). İlk okuma-yazma öğretimi, kişilere okuma yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretimdir (Kaya ve Taşdemirci, 2005: 2).

Ülkemizde ilk okuma-yazma öğretimi, ilköğretim birinci kademenin ilk sınıfında Türkçe derslerinde yürütülmektedir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Türkçe dersi birinci kademe öğretim programında ilk okuma yazma öğretiminin amacı; “ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek ve düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi

kullanabilen ve sorun çözebilen bireyleri yetiştirmek” olarak ifade edilmiştir (Durukan ve Alver, 2008: 275, 276).

İlkokuma-yazma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. İlkokuma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır (Göçer, 2000:).

Gerek yetişkinlerde gerekse birinci sınıf öğrencilerinde okuma yazma öğretimi konusunda son zamanlarda gündemde olan yaklaşım da bütüncül dil (whole language) yaklaşımıdır. Bütüncül dil yaklaşımı ile okuma öğretimi özellikle Amerika’da ve pek çok ülkede uygulanmıştır. Bütüncül dil yaklaşımında doğal bir sürecin olduğu varsayılır. Nasıl ki iyi bir okuyucu anlamı, kelimelerin bütününden elde ediyorsa kelimeleri oluşturan parçalara dikkat kesilmiyorsa çocuklar da konuşurken kelimelerdeki seslere dikkat kesilmemektedir. Bu durumda akla şu soru gelmektedir. Neden okumayı da bu sürece uygun bir şekilde öğretmeyelim? Dolayısıyla bütüncül dil yaklaşımını ortaya koyan araştırmalar kelimelerle okuma öğretimine başlamanın önemine inanmaktadırlar (Akyol ve Temur, 2008: 81).

Bütüncül dil yaklaşımındaki ikinci önemli boyut duyuşsal boyuttur. Bütüncül dil yaklaşımı kelime ve kelimeye dayalı olarak oluşturulmuş hikâyeler yardımıyla öğretilmektedir. Kelime yeteri kadar seslendirildikten sonra öğrencilerin bu kelimeyi görselleri ve sesleri ile fark etmesi sağlanmaktadır. Daha sonraki aşama ise öğrencilerin kendi kendilerine okuyabilecekleri duruma gelmeleridir. Bütüncül dil yaklaşımına göre ele alınan bu süreç, sese dayalı öğretimdeki tekrarlar ve alıştırmalardan daha sevimli gelmektedir. Tekrarlar ve alıştırmalar öğrencilerde sıkıcılığa okuma öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Akyol ve Temur, 2008: 81).

Konu bu bağlamda ele alındığında, Türkiye’de okuma-yazma öğretiminde yöntem konusunun her zaman tartışıldığı ve bugüne kadar çok çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) geçilmiştir. Yazı öğretiminde ise, dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir (Turan ve Akpınar, 2008: 122).

Yazının bulunmasından günümüze kadar okuma-yazma öğretiminde harf yöntemi baskın olmak üzere, pek çok yöntem kullanıla gelmiştir. Her yöntemin kendine özgü faydalı ve sınırlı yönleri bulunmaktadır. İlk okuma yazmada kullanılacak yöntemin türünü bir ölçüde öğretim sürecinde yer alacak bireylerin gerçek durumları belirlemektedir (Bilir, 2005: 92).

İlköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kazandırılacak olan yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dil bilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, yazım kurallarını uygun biçimde kullanma, sözcükleri doğru biçimde kullanma, sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma biçiminde sıralanabilir (Belet ve Yaşar, 2007: 71).

İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Yetersiz ve niteliksiz bir okuma yazma becerisi, ileride öğrencinin başarısına değil, başarısızlığına neden olan bir faktör olacaktır (Şahin, 2008:4).

İlk okuma öğretiminde temel amaç, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve okumaya istek duymalarını sağlamaktır (Şahin vd., 2006: 110).

İlkokuma yazmanın amacı öğrencilere her ne şekilde olursa olsun okuma becerisi kazandırmak değil, çocuğun öğrenme özelliklerini dikkate alan çağdaş yöntem ve tekniklere göre iyi bir Türkçe becerisi kazandırmaktır (Bilir, 2005: 91).

İlk okuma yazma öğretiminin amacı sadece okur yazar yetiştirmek değil “doğru, hızlı, anlamlı bir okuma, okuduğunu anlama, anladığını anlatma, anlattığına yorum

katma” amacı doğrultusunda okuma yazmayı bilir nesiller yetiştirmektir (Kaya ve Taşdemirci, 2005: 3).

İlköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılacak bir seviyeye getirilmesidir. Bu hedef göz önünde bulundurularak, daha ilk aylarda öğrenciye işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandıracak temel alışkanlıkların verilmesi gerekmektedir (Gün, 2006: 8).

Sahip olduğu bu önemden ve kişilerin tüm yaşamlarına olan bu büyük etkilerinden dolayı ilkokuma yazma öğretimi öğrencilerin akıcı, anlamlı ve anlayarak okuma ve işlevsel bir yazma yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır (Kaya, 2008: 29).

Okuma yazma becerisi edinmiş bir öğrencinin okul hayatında başarılı olma olasılığı yüksektir ancak anadilimizin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda çeşitli yanlışlarla, yetersizliklerle karşılaşırız. Bu nedenle, okuma yazma öğretimi, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında birkaç aya sığdırılan bir çalışma olarak düşünülemez. Okuma yazma becerisinin geliştirilmesi, ilk okuma yazma becerisi kazanıldıktan sonra da devam eder (Gün, 2006: 8).

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007: 462).

Türkiye’de ilk okuma-yazma öğretiminde, uzun yıllar cümle yönteminin kullanılmasının ardından 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılı’ndan itibaren STCY ile birlikte bitişik-eğik yazı uygulamasına geçilmiştir. (Turan ve Akpınar, 2008: 134).

Ses temelli cümle yöntemi aslında harf yönteminden çok farklı bir şey değildir. Çünkü çocuk harfin sesini tanıyıp onu seslendirmesi için önce şekil olarak harfi öğrenecektir (Bilir, 2005: 93). İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede

ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir. İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmaktır (Yıldırım, 2007: 27)

2.3 İlk okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi

İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerilerden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini kazandırmaktır. İlk okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralanabilir:

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

İlk okuma yazmanın amacı öğrencilere her ne şekilde olursa olsun okuma becerisi kazandırmak değil, çocuğun öğrenme özelliklerini dikkate alan çağdaş yöntem ve tekniklere göre iyi bir Türkçe becerisi kazandırmaktır. İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı; Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak:

- 1-Öğrencilere, görüp izlediklerini dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.

2-Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;

3-Öğrencilere Türkçe'yi sevdirmek, Türkçe'nin kurallarını sezdirip kavratmak; Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek.

4- Öğrencilere, dinleme, okuma, alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak.

5-Çeşitli etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.

6-Çocukların, ulusal duygusunu ve coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.

7- Sözlü ve yazılı Türk ve Dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak.

8-Öğrencilere, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir” (Bilir, 2005: 91, 92).

2.4 İlk Okuma Yazma Öğretimi Müfredatının Değişim Gereçekleri

Türkiye son yıllarda politik, psikolojik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlardaki önemli gelişmelere tanıklık etmiştir. Teknolojik gelişmeler, çok bakışlı siyasal hayat, farklı yaşam biçimlerine yönelme yaşanan değişimlerden birkaçıdır. Yaşanan hızlı değişimlerden etkilenen en önemli kurum hiç kuşkusuz çoğulcu yaşama hizmet eden eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda uygulanan programların bugüne kadar başarıya ulaşamamasının nedeni olarak yapılan program geliştirme çalışmalarının kısa vadeli çalışmalar olması, eğitim sorunlarının geleneksel yaklaşımlarla çözülmeye çalışılması söylenebilir (Gelen ve Beyazıt, 2007: 460).

Türkiye'deki eğitim sistemi uzun yıllar boyunca öğrencileri, temel kavram ve ilkeleri anlamlandırmak yerine kitapta yazılanları hatırlamaya ve ezbere yöneltmiş, öğrenciler arasındaki rekabeti körüklemiştir. Öğrenciler ilkokulun ilk yıllarından başlayarak kendilerini bir yarısın içinde bulmakta ve bu yarışta başarılı olmak için test çözme becerisini geliştirmeye çalışmaktadır. Öğretmenin merkezde ve sınıfın tek yöneticisi olduğu, öğrencinin ise pasif bir biçimde dinlediği ya da not tuttuğu öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmadığı pek çok eğitimci tarafından

kabul görmektedir. Çünkü öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yöneltmekte, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır (Demirel ve Koç, 2008: 630).

Türk eğitim sisteminde program uygulamaları; insanların kendi eylemleri için sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmekten uzak kaldığı, öğrencilerin doğal becerilerini geliştiremediği, ezberci, bilgi yüklü, pasif bireyler yetiştirdiği, günlük hayattan kopuk ve öğretmen merkezli olduğu gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007: 458).

Eğitim öğretim programlarında çağın gereklerini, bilimsel gelişmeleri, değişen dünya ve ülke koşullarını bireye aktarmak ve bireyi yaşadığı hayata uyumlu kılmak amacıyla bazı düzenleme ve değişiklikler yapılmaktadır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı da genel olarak bu amaçlardan yola çıkmış ve 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 hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yetişecek öğrencilerin anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi zihinsel becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Çünkü “Ana dili eğitimi, bir toplumun tarih boyunca oluşmuş hayat görüşünün, ahlakının, ulusal kültürünün çocuğa mal edilmesine, onun ulusallaşmasına yardım eder; bunun başlıca yolu da denilebilir” (Temizkan ve Bağcı, 2008: 179).

Eğitim programlarındaki değişiklikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Bilimsel gelişmelere karşı eski program ve ders kitaplarının yetersiz kalması,
2. Eğitimde yeni yaklaşımların ortaya çıkması ve bu yaklaşımların eğitime yansıtılmak istenmesi,
3. Kaliteli bir eğitim sağlanmak istenmesi,
4. Yenedünya anlayışında ekonominin önemli bir yere sahip olması ve yetişecek nesillerin ekonomiye ve demokrasiye duyarlı olmalarını sağlanmak istenmesi,
5. Bireysel ve toplumsal değerlerin geliştirilme ihtiyacı,

6. İlköğretimde sekiz yıllık zorunlu temel eğitim anlayışının kabul edilmesine rağmen programda gereken bütünlüğü sağlayacak değişikliklerin yapılmamış olunması,

7. Dersler ve konular arası bütünlüğün sağlanması ihtiyacı (Berk, 2008: 22, 23)

Eski programın yukarıda sıralanan gerekçelerden dolayı ihtiyaçlara cevap veremediği, eğitimden etkilenen tüm kurum ve insanların eğitim sisteminden memnun olmadığı ifade edilmiş; değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmek ve çağı yakalayabilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim sisteminde yeni bir dönemin kapıları aralanmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007: 458).

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın temel bileşeni olan eğitime ilişkin bakış açısının bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelerin etkisiyle olumlu yönde farklılaştığını ancak ülkemizde 1950-1960'ların bilgi anlayışına ve bilimsel verilere dayanan programların uygulamasına devam edildiğini eski müfredatın değişen günümüz koşullarına yanıt vermesini beklemenin mümkün olmadığını söyleyerek eski öğretim programın;

1. Katı davranışçı program anlayışına ve doğrusal ve tekil neden sonuç ilişkisine dayandığını,

2. Bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve ilişki biçimini karşılayacak şekilde hazırlandığını,

3. Sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasından sonra ilk beş yıl içindeki yoğun programı sonraki üç yıla dengeli bir şekilde dağıtılmadığını,

4. Farklı zamanlarda geliştirilip uygulamaya konuldukları için birbirlerini tamamlayıcılık ilişkisinin yetersiz olduğunu belirtmektedir (Gün, 2006: 10).

Tablo 2.5 Eski ve Yeni İlköğretim Programlarının Temel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Programların özellikleri	
Eski İlköğretim Programı	Yeni İlköğretim Programı
Amaç ve davranışlar var olup davranışçı yaklaşım hâkimdir.	Kazanımlardan yola çıkarak yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenmiştir.
Konu ve kavramların sıralanmasında doğrusallık ilkesi esas alınmıştır.	Konu ve kavramlar sarmallık ilkesine uygun olarak tasarlanmıştır.
Bilgiler yüklü bir biçimde ezber yoluyla, geleneksel yöntem ve tekniklerle verilmeye çalışılmıştır.	Bilgiye ulaşma yolları alternatif yöntem ve tekniklerle verilmiştir.
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarmış ve kontrol edici bir görev üstlenmiştir.	Öğretmenin öğrenciye sorgulamayı öğrettiği bir eğitim anlayışı geliştirilmiştir.
Veliler eğitime dâhil edilmemiştir.	Velilerle işbirliği esas alınmış. Birlikteliğe dayalı.
Yarışmaya dayalı bir anlayış hâkimdir.	Öğrenci değerlendirilmesi sürece dayalı farklı ölçme araçlarıyla çoklu yapılmıştır.
Öğrenciler geleneksel yaklaşımlarla değerlendirilmişlerdir.	Yaşam kaynak olarak kullanılmış.
Öğretmen ve konu merkeze alınmıştır.	Öğrenciyi merkeze alarak ihtiyaçlarına eğilen öğretmen ve yöneticiler benimsenmiştir.
Tek kaynağa dayalı dersler işlenmiştir.	
Yöneticiler kontrol edici olarak görev yapmışlardır.	

(Gelen ve Beyazıt, 2007: 464).

2.5 Yeni Müfredatla Birlikte İlk Okuma Yazma Öğretiminde Neler Değişti?

2004-2005 eğitim öğretim döneminde 9 ilde ve 120 pilot okulda uygulanan yeni müfredat, 2005-2006 eğitim-öğretim dönemiyle birlikte tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

Çelenk, yeni ilk okuma yazma öğretim programını değerlendirirken eleştirilerini şöyle dile getiriyor. Geçmişte cümleden başlayan çözümlene yöntemi, okuma yazma öğretiminin en doğru yolu olarak görülmüştür. Şimdi ise “Ses Temelli İlkokuma-

Yazma Öğretim Yöntemi” yürürlüğe girmekte ve en doğru yol olduğu savunulmaya başlanmıştır (Uğuz, 2006: 28).

2.6 İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı

Günümüzde, okula yeni başlayan öğrencilere etkili ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde durduğu en önemli konulardan biridir. Çünkü, çocukluk yıllarında öğrenilen bu beceriler bireyin hayatı boyunca sürmektedir. Bu nedenle, yazı öğretimi ile yöntemleri üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmış ve en uygun yöntemler belirlenmiştir. Türkçe Öğretim Programında ele alınan bitişik eğik yazının öğretilmesi bu araştırmalara; yani çağdaş *eğitim yaklaşımlarına, yeni yazı öğretim yöntemlerine, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal gelişimi ve psikolojisi ile ilgili araştırmalara* dayanmaktadır.

Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, heceler de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık haline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci *bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte* ve geliştirmektedir. Bu süreç öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında da bağlantı yapmasını kolaylaştırmaktadır.

Bitişik eğik el yazısında tüm harfler sadece alt çizgiden başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamakta, bu da öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir. Her bitişik eğik el yazısının kendine has bir özelliği ve güzelliği vardır. Bitişik eğik el yazısı, bitişik dik yazının sağa doğru eğik olarak yazılmasıyla oluşur.

Geçtiğimiz yıllarda yapılan çok sayıdaki araştırma okuma ve yazmanın karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile kazanılan süreklilik, akıcılık ve dikkat; *okumaya* da yansımakta ve öğrencinin *okuma becerilerini* de geliştirmektedir. Giderek okuma ve yazmadaki bu süreklilik,

akıcılık ve hız; bir *bütün oluşturmakta*, öğrencinin *düşünme, anlama, sorgulama, ilişkilendirme* gibi becerilerinin hızla gelişmesini sağlamaktadır (Güneş, 2006: 17).

Tarnowski eğik el yazısının, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodu olduğunu belirtmektedirler (Başaran ve Karatay, 2005).

Yalçın (2002) yazma eğitiminin çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçimde olması gerektiğini belirtmektedir.

Çocuğun okul öncesi deneyimleri ile birlikte bitişik eğik el yazısını güzel ve hızlı yazmanın temeli birinci sınıfta atılacağından, ilk yazma çalışmalarında çok dikkatli ve titiz olunmalıdır. Çocukluk yıllarında öğrenilen beceriler bireyin hayatı boyunca devam edeceğinden yazı öğretimi okul hayatında önemli bir yer tutar (Gün, 2006: 12).

Türkçe Öğretim Programında temel alınan yapılandırıcı yaklaşım bilgilerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını öngörmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulmakta; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulmakta ve bütünleştirilmektedir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden birleştirilmesidir. Böyle bir çerçevede bitişik eğik yazı hem Türkçe Öğretim Programının anlayışını hem de öğrencinin bilgileri zihninde bütünleştirilerek, anlamlandırarak yapılandırmasını desteklemektedir (Güneş, 2006: 18).

Güneş'in (2006) bitişik eğik yazının önemi için söylediklerini şöyle özetleyebiliriz:

Bitişik eğik yazı;

1. Sürekli ve hızlı yazılmakta,
2. Öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında bağlantı yapmasını kolaylaştırmakta,
3. Öğrencinin bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini öğretmekte ve geliştirmekte,
4. Öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına dikkat etmesi,
5. Öğrencinin önemli oranda dikkatli olmasını zorunlu kılmakta,
6. Akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini unutmadan yazıya aktarmasını da

kolaylaştırmaktadır.(Gün, 2006: 13)

2.7 Bitişik Eğik Yazı

Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında bitişik eğik yazı ile okuma yazma seferberliği başlatılmış, çocuk ve yetişkinlere uzun yıllar bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür.

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlamakta ve dikkatini geliştirmektedir. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmelidir.

2005 Türkçe programında bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir:

1. Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin zihinsel gelişimine ve dikkatini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bitişik eğik yazı, öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrencinin dikkatini geliştirmektedir.

2. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik ile düşüncedeki süreklilik örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazmada kazanılan akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.

3. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

4. Araştırmalar okul çağı çocuklarının kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri göstermektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadır. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

5. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü destekleyici olmaktadır.

6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır (MEB, 2009: 235)

7. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorunu ortadan kalkmaktadır.

8. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlandığından kelimeler bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum öğrencinin kelimeleri tanımasını kolaylaştırmaktadır.

9. Bitişik eğik yazıda öğrenci rakam ve işaretleri daha kolay fark etmektedir.

10. Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha hızlı yazılmakta ve yazma çalışmalarını kolaylaştırmaktadır.

11. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin diğer harf karakterleriyle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla kanıtlanmıştır.

12. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi görsel sanatlar dersine de katkı sağlamaktadır.

13. Bitişik eğik yazı öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur.

14. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Solak öğrencilerin eli dik yazı yazarken harflerin çoğunu kapatmaktadır. Oysa bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır (MEB, 2009: 236).

2.8 Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma yazma” terimi kullanılır (Ferah, 2001: 13).

Her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak, aynı amaca yönelik kısa sürede ve daha verimli okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Şahin vd., 2006). Bazıları birbirinden tamamen farklı prensiplere dayanmaktadır. Halen uygulanmakta olan eski metotların çoğu, gerek çeşitli tenkitleri dikkate almak, gerekse ihtiyaçların, pedagoji nazariyelerinin ve bu alanda

yapılan araştırmaların inkişafına cevap vermek için önemli değişikliklere uğramıştır (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları), 1964: 86)).

Okuma öğretimini yöntemlerini eski-yeni, tümevarım-tümdengelim, analiz-sentez ve karma yöntemler; yazma öğretimini de analiz-sentez vb. şekilde gruplamak hatta bunları birleştirerek okuma-yazma öğretim yöntemleri olarak toplamak mümkündür (Ferah, 2001: 80). Bu yöntemler harf (bireşim-sentez) yöntemi,karışık yöntem,hikaye yöntemi,karma harflerle öğretim yöntemi ve çözümleme yöntemidir (şahin, 2006: 110).

İlkokuma yazma yöntemlerini şu başlıklar altında toplamak mümkündür.

A. Bireşim Yöntem Ve Teknikleri

- 1.Ses (fonetik) tekniği
- 2.Harf (alfabe) tekniği
- 3.Hece tekniği

B.Çözümleme Yöntem Ve Teknikleri

- 1.Öykü çözümleme tekniği
- 2.Cümle çözümleme tekniği

3.Kelime çözümleme tekniği

C.Karma Yöntem Ve Teknikleri

- 1.Parça merkezli yaklaşımlar
- 2.Bütüncül dil yaklaşımı (Çelenk, 2007).

D.Ses Temelli Cümle Yöntemi

2.8.1. Bireşim Yöntemleri

Okuma yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanır. Önce sesli harfler öğretilir sonra 21 sessizde kolaydan zora doğru öğretilir. Sessiz harfler sesli harflerin önüne ve arkalarına sesli harf getirilerek seslendirmeye çalışılır (ak,ek,ık,uk,ka,ke,ki,ku...gibi). Bu şekilde çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden de değişik cümleler oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözümlemeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrıştırılır (Çelenk, 2007: 45). Bu metoda göre, okunacak kelime yavaş yavaş

kavranacak, seslere dönüştürülecek ve kelimelerin sesinde tekrar birleştirilecek harflerin toplamı olarak kabul edilir. Bundan sonra kelimeye,içerik bakımından anlam verilir (Şahin vd., 2006: 113).

Harf-ses ilişkilerinin kurulmasına ağırlık verilir. Öğrencilere sürekli olarak, yeni öğrendikleri elemanları birleştirme alıştırmaları yaptırılır. Bütün harflerin ses bağlantıları öğrenildiğinde, kelime, cümle ve metinler okunabilir. Bu metodun harf-ses yazısına yönelik olduğu açıktır. Okuma yazma konusuna bakışı ve güçlü yönü ise, okumada harf ve seslerin ilişkisini kurmaya ve titiz bir şekilde harf şekillerinin ayırt edilmesine ağırlık vermesidir. Fakat bu durum bir mahzuru da ortaya çıkarır. Çünkü uzun sürede okunacak metinler, çok yavaş öğrenilen harflerden yapılan kelimelerden oluşacağı için, içerik bakımından ifade imkanı sınırlı kalır. Bilinen harflerden kelimeler oluşturulacağı için, öğretmenin hareket imkanı kısıtlıdır. İçeriği kavrama, harfi kavrama, seslerin sıralı düzeni arasındaki ilişkiye dayandığından anlamı kavramaya zaman kalmaz. Harflerin seslerini birleştirmek uzun zamana ihtiyaç gösterir (Ferah, 2001: 84).

2.8.1.1 Ses (fonetik) metodu

Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin “o” sesi için “okul”, “a” sesi için “at”, “d” sesi için “dede” vb. kelimeler anahtar kelime olarak kullanılır. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir (Çelenk, 2007: 48). (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları), 1964: 91)’e göre bu metodun başlıca faydası, ses işaretleri vasıtasıyla kelimeleri tanımayı öğretmesidir. Kelimelerin tanınması üzerinde fazla durmaktadır. Manadan mahrum unsurların sık sık tekrarı, öğrenciyi okumadan alıkoyuyor (Şahin vd., 2006: 113).

Böyle bir yaklaşımla çocuklar hece ve kelimeleri okuyormuş sayılırlar. Ancak bu bir okuma değil “seslendirme”dir. Hâlbuki okuma seslendirmeden farklıdır. Seslendirme, çocuğun önündeki yazı karakterlerini anlamını dikkate almaksızın sese dönüştürmektir ki bu fiziki bir olaydır. Okuma ise daha çok zihni bir olaydır. Okuma isinde “anlam çıkarma, hatta yorumlama, yani bir okuma parçasını anlamlandırma” önemlidir (Çatak, 2008: 12).

2.8.1.2 Harf (alfabe) metodu

Sembol-ses-ilişkilerinin öğretimini vurgular (Karadağ ve Gültekin, 2007: 103). Harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu yaklaşım en eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir öğretim yaklaşımıdır (Çelenk, 2007: 46). Bundan başka, öğrenci kelimelerin unsuru olarak değerini bilmediği harfleri tekrar ede ede artık doğru dürüst kullanmasını da bilemiyor (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları),1964: 90)).

Harf yönteminde dikkat anlama üzerine değil harflere yönelmiştir. Okuyan kimse, harflerden yola çıkarak bireşimsel bir mantıkla oluşturduğu cümleleri anlamaya çalışmaktadır. Böyle bir yöntemle anlamaya yönelik bir okuma gerçekleştirilemez. Bu, ancak çözümleme ve sentez yapma yeteneğinin geliştiği yetişkinlerde, güçlükle de olsa kısmen etkili olabilir. Bu da göz hareketlerinin özelliğine ters düşer. Kişiyi, daha dar bir alanı görmeye zorlar. Bu durum ileride, kişide telafisi güç anlama bozukluklarına yol açar. (Çatak, 2008: 10-11).

Bu yöntemde okuma sırasında bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Ünsüz harflerin tek basına çıkarılması çok zordur. Ünlü harflerde ise böyle bir sorun yoktur. Çünkü ünlü harflerin sesleriyle adları aynıdır. Oysa ünsüz harflerin sesleri ve adları farklıdır. Sözcülemi “dur” sözcüğünü öğrenci okurken, ünsüz harfleri de ünlü harf gibi adıyla okur ve ”deure” gibi anlamsız bir okuma gerçekleşir (Çatak, 2008: 11).

Bu yöntemle okuma yazma öğretimi, çocuğun dikkatinin tek tek harfler üzerinde toplanmasına ve görme olayının suni olarak zamanla daralmasına yol açar. Bu durum ise okuma hızını azaltır, anlamayı zorlaştırır; çocuğun kekeleyerek ve anlamsız bir şekilde okuma alışkanlığının yerleşmesine yol açar (Çatak, 2008: 11).

2.8.1.3 Hece metodu

Bu metotta heceler dikkate alınır ve öğretime hecelerden başlanır. Hecelerden kelime, kelimelerden de cümleler oluşturularak öğrencilere okuma yazma öğretilir

(Çelenk, 2007: 49). Bu metot basit hece yapısı olan dillere uygundur (Şahin vd., 2006: 110).

Heceler, belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir. Öğrenme süresini kısaltmayı amaçlayan bu yöntemde, öncelikle açık heceler, daha sonra dilin yapısına göre uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretilir.

Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü sessiz harfler, ancak sesli harflerle birleşmek suretiyle doğru söylenebilirler.

Hece tablosunu ezberlemeye dayandığı ve bu yüzden de belleği zorladığı için pedagojik bakımdan sakıncalı bir yöntemdir. Öğrencilerin anlamsız dil parçacıkları üzerinde uğraştırılması çabuk bıkmalarına, yorulmalarına ve hızlı okuyamamalarına neden olur (Çatak, 2008: 13).

Bireşim Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

1. Basit hece yapısı olan dillere uygundur.
2. Yetişkinlerin mantıki düşüncesine uygundur
3. Ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirilememesi okuma öğretiminde sorunların doğmasına neden olmaktadır.
4. Anlamsız uzun hece tekrarı çocuğu bıktırmakta, okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.
5. Okuma aynı zamanda anlama-kavrama işlemidir. Bu yöntem çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırmaktadır.
6. Anlamlı söz grupları üzerinde odaklaşma yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır.
7. Öğretime harflerin telaffuzuyla başlanması sorunlara neden olmaktadır. Harflerin telaffuzuyla, kelimelerin telaffuzu arasında meydana gelen uyumsuzluk okumada düzeltilmesi zor sorunlara neden olmaktadır.
8. Anlamsız, uzun süreli hece tekrarı öğrenciyi bıktırmakta, öğrenmede isteksizliğe ve okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.

9.Okuma sadece seslendirme işlemi olmayıp, aynı zamanda bir anlama ve kavrama işlemidir. Bu yöntem öğrenciyi okumanın anlamından uzaklaştırdığı için ileride telafisi zor okuduğunu anlama ve kavrama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır.

10.Anlamli söz grupları üzerine odaklaşma yerine sesler (harfler) üzerine odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır (Çelenk, 2007: 50-51).

2.8.2 Çözümleme Yöntemleri

Genel bir gerçekten daha az genel veya özel gerçeklere ulaşmayı, bazı kanun, prensip ve kurallardan hareket ederek özel bir durumu, olguyu veya örnekleri inceleme ve açıklamayı esas alan tümdengelim yöntemleri, çözümleme/analiz yöntemi diye de adlandırılmaktadır (Çatak,2008: 14).

Bu yöntemin çıkış kaynağı Gestalt psikolojisine yani bütünüün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır.. göre bu yöntemin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine yani bütünüün parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Çelenk, 2007: 51). Bu yöntemin metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır (Çelenk, 2007: 52).

Bu metodun yararları şunlardır:

- 1.İlk günden itibaren çocukların anlayarak okumasını ve okuduğunu anlayabilmesini sağlar.
- 2.Çocukların tümden görme ve kavrama özelliğine, okuma psikolojisine uygundur.
- 3.Sürekli okuma alışkanlığı kazandırır.
4. Çocukları, sözlü ve yazılı ifadelerinin gelişmesine yardımcı olur (Oytan, 1979: 13).

2.8.2.1 Öykü çözümleme tekniği

Bu yöntemde hikâye öğretmen tarafından okunur, varsa, hikâye ile ilgili çizgi film izlettirilip, ses bandı dinlettirilir, resimler gösterilir. Çocuklar bunlar üzerinde konuşur. Gerekirse hikâye dramatize ettirilir ve öğrencilere anlatılır. Öğrenci ezbere okuyup yazma becerisine sahip olduktan sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Çözümleme sonucu edilen sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur (Çatak, 2008: 21).

Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretim aşamalarını oluşturur (Çelenk, 2007: 53). Bu teknik, bir başlangıç, bir çevre ve bir son olmak üzere birbirini takip eden bir takım olaylar nakletmek suretiyle daha mükemmel bir düşünce biriminin meydana gelmesini sağlar (Çatak, 2008: 21).

Öykü yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde yapılacak etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Öykünün, bilgisayarda on altı puntoyla çıktısı alınır. Resimler yaptırılarak sayfa düzeni yapılır. Asetata fotokopisi çekilir. Dersler ilerledikçe metin tepegözle duvara yansıtılır.
- 2.Öykü, öğretmen tarafından banda okunabilir. Kuş sesleri, deniz şırıltısı, çocuk sesleri banda çekilebilir.
- 3.Öykü öğretmen tarafından, çocuklar bugün size çok seveceğiniz bir öykü okuyacağım diyerek, geri yaslanmalarını ve dikkatle dinlemelerini söyler. Tonlama, vurgulama yaparak(banttan deniz dalgaları, martı sesleri vererek) okumaya baslar.(Dinleme etkinliği gerçekleşir.)
- 4.Öykü, sınıfta öğrencilerle canlandırılır.(Yaratıcı dramayla)
- 5.Öyküyle ilgili sorular sınıfa yöneltilir. Eğer öykü devam etseydi nasıl ve hangi cümlelerle devam ederdi diye öğrencilerin konuşması sağlanır.(Dinlediğini anlama çalışmaları konuşma etkinliği ile sağlanır.)
- 6.Öğrenciler bir yandan çizgi çalışmaları yaparken, diğer yandan metinle "dinleme anlama" ve "konuşma" çalışmaları yapılabilir.

- 7.Dersler ilerledikçe metnin fotokopisi öğrencilere verilerek, bakmadan okumaları sağlanarak, sözcüklerle, yazı ilişkisi kurulabilir.
- 8.Metindeki cümleler öğrencilerle birlikte belirlenir (Çatak, 2008: 22).
- 9.En kolay olan iki sözcüklü cümleler öğrencilere verilir. Cümlenin metin içindeki yeri gösterilir. Öğrenciler, cümle öğretimine uygun olarak cümleyi okurlar ve yazarlar. Cümleler on taneyi bulduktan sonra yeni metinler düzenlenir.
- 10.Cümleler belli bir zaman sonra(10–15 adet olduktan sonra),çözümlemeye başlanır. Çözümlenen cümlelerin sözcükleriyle,”Suna, mavi kalem al.”, “Suna, sarı çiçek topla.” gibi cümleler oluşturularak yazdırılır.
- 11.Bu metinle çözümleme çalışmaları yapılırken, “Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk” ünitesine uygun bir öykü hazırlanır. Bu sefer, bu metinde yavaş yavaş öğrenme yaşantısına girilir. Bir yandan çözümleme yapılırken, bir yandan da yeni öykü verilir.
- 12.Öğrencilerle yeni(ikinci asama) metinler düzenlenir. Öğrenciler o metinleri işlek ve akıcı bir okumayla okurlar. Metinlerle ilgili sorular sorularak metin anlama çalışmaları yapılır.
- 13.İlk okuma yazma takvimine uygun olarak hece çalışmaları yapılır. Hecelerle yeni sözcük, yeni cümleler söylenilip yazdırılır. Üçüncü asama metinler düzenlenir, öğrenciler okurlar ve yazarlar.
- 14.Okuma yazma öğretiminin son aşaması olarak da hece çözümlemesiyle ses çalışmaları yapılır.
- 15.Birinci sınıfın ikinci devresinde okuma yazmayı hızlandırıcı, işlek ve anlamlı okuma çalışmaları yapılır. Öykü yöntemiyle, çözümleme yöntemindeki süreçlerin bütünü kullanılarak öğrencilere, işlek, akıcı bir okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılacağı söylenebilir (Çatak, 2008: 23).

Bu tekniğe yapılan başlıca itiraz şudur: Hikaye metodunda, öğrenciler okurken, kelimeleri teşhise çalışmaktan ziyade, kendilerine anlatılanları hatırlamaya çalışmaktadırlar. Bunun neticesi olarak, okuma ekseriya yanlış ve noksandır (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları),1964:101)). Okumayı yanlış öğrenen öğrenciler bunun telafisini çok zor bir şekilde yapabilirler.

2.8.2.2 Cümle çözümleme tekniği

Psikoloji biliminin ortaya koyduğu verileri göz önünde tutan bu yöntem, çocukların eşya, olay ve olguları –bunları oluşturan unsurları dikkate almaksızın- bir bütün olarak algıladığı görüşünü temel prensiplerden biri olarak kabul eder (Çatak, 2008: 16).

Öğrenci, gördüğü bir eşyayı bütün olarak algılamakta ve belleğine kaydetmektedir. Gestalt ekolüne göre bütün, parçalar arası dinamik ilişkilerden oluşmuş bir biçim; bağımsız bir olgudur. Bütün kendini oluşturan parçalardan farklı ve anlamlıdır (Çatak, 2008: 16).

Bu tekniğin tam ortasında cümle bulunur. Bu tekniğin dayandığı temel prensip şudur: Bir cümle parçası, basit kelimedenden daha manalı, daha ilgi çekicidir (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları), 1964:98)). Cümle yönteminde Okuma yazmaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanılır (Çelenk, 2007: 53). Öğretmen tahtaya evvelce telaffuz edilmiş veya bilhassa seçilmiş bir cümle parçasını yazıyor. Öğrenciler bu cümle parçasına dikkatle bakıyor, birkaç defa tekrar ediyor ve ondan sonra, bu cümle parçası içinde, tanıdıkları kelimelerle yeni kelimeleri ayırıyorlar (Gray (akt.Yüzbaşıoğulları), 1964:99)).

Bu yöntemde ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık ve çizgi alıştırmaları ile başlanılır. Daha sonra çocukların anlayabileceği tam ve anlamlı kısa cümleler verilir, zamanla cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünür. İlk okuma ve yazma, çocuklara cümleler aracılığı ile öğretilir (Çatak, 2008: 17).

Cümleler zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler seslere (harflere) ayrılarak harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır (Çelenk, 2007: 53). Cümle aynı zamanda bilgiyi kazanma sürecine uygun bir özellik taşır. Cümleler sadece sesleri öğretme amacıyla kullanılmamalı aynı zamanda bilgi aktarımında da kullanılmalıdır (Köksal,2007).

“Bu yöntem iki şekilde uygulanır:

1. İlk okuma ve yazma öğretimine önce büyük harflerle başlanılır, sonra küçük harfler tanıtılır.
2. İkinci yaklaşımda ise ilk okuma ve yazma öğretimine büyük ve küçük temel harflerin bir arada öğretilmesi ile başlanılır. Bu yaklaşım, “karma harflerle öğretim” diye

adlandırılır. Küçük harflerle basılmış yayınlardan yararlanmak, öğrencileri okumaya daha çabuk alıştırmak, büyük harflerden küçüklere geçerken harcanacak zamanı kazanmak için harflerin büyük şekilleri küçükleri ile birlikte yeri geldikçe kullanılarak öğretilir (Çatak, 2008: 18).

Cümle yöntemi uygun tekniklerle uygulandığı takdirde, öğrenci için gerekli olan tüm davranış ve becerileri geliştirir; öğrenciyi, okuduğunu düşünmeye, metni iyi anlamaya, kelimeleri doğru olarak tanımaya, bilinçli bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden yararlanmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştıır. Öğretimde kesintiye yer yoktur; bu nedenle öğrenci kazandığı davranış ve becerisini değiştirmek zorunda kalmadan ilerler. İlerlemeler sürekli olmalıdır, böylece çalışmalarda verimlilik sağlanır (Çatak, 2008: 19).

Yöntem hakkında söylenen bütün bu olumlu görüşlerden sonra, yöntemin eleştirisine bakacak olursak; Çelenk'e göre bu yöntem zaman alıcı ve okumaya geciktirici bir özelliğe sahiptir. Ayrıca verilen cümlede çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından, çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi o kadar da kolay olmamaktadır (Çatak, 2008: 20).

2.8.2.3 Kelime çözümleme tekniği

Bu tekniğin merkezinde kelimeler bulunur. Okuma yazma çalışmalarına, öğrenci için anlamı olan kelimeler öğretilerek başlanılır. Okuma yazma öğretimine önce öğrenciler için anlamlı kelimelerle başlanılır. Kelimelerden cümleler, cümlelerden de metinler oluşturularak okuma yazma öğretilir (Çatak, 2008: 14).

Çelenk,(2007: 56)'e göre kelimelerin verilmesi sistematik bir ilişki içinde olmalıdır. Bu ilişkiler şunlardır:

1. Basitten karmaşığa ilişkisi
2. Anlamsal bütünlük ilişkisi
3. Ses uyumu ilişkisi
4. Benzerlikler üzerine farkı oluşturma ilişkisi

Bu yöntemde, kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün içinde gösterilir ve ilk derslerde, özellikle “bak ve söyle” ilkesine göre öğretilmektedir. Hatırlamayı kolaylaştırmak için çeşitli yollara başvurulur. Bazı ülkelerde, öğrenci yeni kelimeleri içeren cümle veya mısralara bakarak, ilk bakışta onları tanıyınca kadar, yüksek sesle tekrar eder. Çağrışımlar uyandırmak için ders kitaplarında yeni kelimelerin yanına genellikle resimler konur. Öğrenmekte güçlük çeken öğrencilere yardımcı olmak amacıyla, “kinestetik yöntem” (kelime bilim) denilen yönteme göre kelimeler çizdirilir. Her yeni kelime, cümlecik veya cümleler içinde birkaç defa tekrar edilir. Eğer kelimeler metodik bir sıraya göre gösterilirse, öğrenci anlayacağı bir şekilde okumakta gecikmez (Çatak, 2008: 15).

Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde kelime yöntemine dayalı okuma yazma öğretimi tercih edilmektedir. Ancak bu yöntemde okuyucunun bütün dikkati kelimelere yöneldiği için, anlama istenen biçimde gerçekleşmez. Ayrıca öğrenciler kelimeleri “kök” halinde öğrendikleri için, kelimelere yapılan ekleri öğrenmede de zorluk çekerler.

Kelimelerin cümle içerisinde ancak isletme (çekim) ekleriyle kullanım imkânı kazandığı Türkçe gibi diller için uygun değildir. Çünkü Türkçe kelimeler, çoğunlukla sözlüklerdeki yalın halleriyle değil, çoğunlukla kelime kök ve gövdelerine sondan eklenen yapım ekleriyle, birtakım hal, vasıta, aitlik gibi çekim ekleri almış olarak cümlelerde kullanılmaktadır. Bundan dolayı bu yöntem, Türkçe'nin yapısına uygun değildir (Çatak, 2008: 16).

Çözümleme Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

- 1.Zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği vardır.
- 2.Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye ve heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanmaktadır.
- 3.Verilen cümlede çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi o kadar da kolay olmamaktadır .
- 4.Okuma öğrenmede görme yelpazesini genişletici bir teknik kullanıldığı için okuma hızı yüksek olmaktadır.
- 5.Okuma öğrenmede, öykü, cümle ya da kelime gibi bir anlam biriminden yola çıkıldığı için, okuduğunu anlama gücünün yüksek düzeyde gerçekleşmektedir.

6.Bütünü algılayarak okuma öğrenmeyi gerçekleştirdiği için, okumada vurgu ve tonlama hatası olmamaktadır.

7.Düzeğe uygun öykü ve cümle bulmakta zorluklarla karşılaşıldığı için yukarıdaki yararların sağlanması o kadar da kolay olmamaktadır (Çelenk, 2007: 57).

2.8.3 Karma Yöntemler

Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Çelenk, 2007: 57).

Öğretime cümle, cümlecik ya da kelime gibi bir anlam biriminden başlanmaktadır. Arkasından hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir (Çelenk, 2007: 58).

Bu yöntemde amaç, ilk okuma ve yazmayı kısa sürede öğretmektir. İlk okuma ve yazmaya cümle ve kelimelerle başlanır. Hemen arkasından hece ve harflerin tanıtılıp öğretilmesine geçilir. Bu yolla öğrencilere cümle, kelime, hece ve harf aynı anda kavratılmaya çalışılır (Çatak, 2008: 24).

Karma yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde aşağıdaki eylem sıraları takip edilebilir:

*Birkaç cümle seçilir. Bu cümlelerdeki kelime baslarında geçen sesli harfler vurgulanarak, cümleler öğretilir. Örnek: Ali bak. “A” sesi vurgulanır. Önce cümle okunur, seslendirilir; sonra yazdırılır. Yazım kurallarına dikkat çekilir.

*Cümlelerdeki kelimelerin baslarında ve sonlarında bulunun sesli ve sessiz harflere dikkat çekilir. Örneğin ”A-i,b-k.”

*Önce sesli harfler tanıtılır. Örneğin “A-i.”

*Sonra sessiz harfler tanıtılır. Örneğin “b-k.”

*Tanınan sesli ve sessiz harflerle heceler oluşturulup, öğrenciler söylenir. Örneğin “bak, bik, ba-ka, A-bi, i-ki vb.”

*Bulunan heceler tahtaya yazılır. Sınıfça, grupça ve tek tek öğrencilere cümle ve harf yöntemlerindeki çalışmalar yaptırılır.

*Öğrencilerden yeni heceler oluşturmaları istenir. Bulunan hecelerden biri sınıfça, grupça, tek tek söylenir. Örneğin “Esin sıra ol. E-n-ş-a-ol ol-al-el-lo-la-le-en-an-on-ne-na-no-as-es-os-sa-seso vb.” Bu hecelerden biri seçilip söylenir.

*Seçilen hece defterlere yazdırılır.

*Heceleri birleştirerek kelimeler oluşturmaları istenir. Oluşturulan anlamlı kelime sınıfça, grupça, tek tek söylenir. Örnek: anne-olsa-ense-alsa-sana-ona vb.

*Bulunan anlamlı kelime defterlere yazdırılır.

*Daha sonraki cümlelerdeki kelimelerin başında ve sonunda bulunan harflerle yeni hece ve kelimeler oluşturulup yazdırılır. Yani, cümle-hece-harf-kelime öğretimi bir arada yürütülür.

*Bulunan yeni kelimelerle yeni cümleler oluşturulur. Bu cümleler okutulup yazdırılır. Çalışmalar cümle ve harf yöntemlerine benzer şekilde yürütülür (Ferah, 2001: 149).

Böyle bir uygulamanın gerekçesi, çözümlene yönteminin zaman alıcı özelliğinden kurtulmak, öte yandan bireşim yönteminin de ileri sürülen sakıncalarından öğrenciyi korumak şeklinde özetlenebilir (Çelenk, 2007: 58).

Karma Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler

1.Öğrenci çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından tam bir karmaşa yaşanmaktadır.

2.Karma yöntemini öneren bir ilkokuma yazma programının olmaması ve uygulamanın öğretmenin tercihinden doğmuş olması çok çeşitli sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır.

3.Daha kısa sürede okuma yazmayı öğretmeyi amaçlayan bu yaklaşımın bekleneni vermesi söz konusu olamaz. Çünkü; öğretmenin belli bir düzeyde harfleri, heceleri, sözcük ve cümleleri manüple etmeden okuma yazma becerisi kazanması pek kolay görülmemektedir (Çelenk, 2007: 58).

4. Okuma yazmadaki aşamalılık ve önkoşul öğrenmeler dikkate alınmadan yapılan bir çalışmadır. Öğrenmenin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri dikkate alınmamaktadır (Çatak, 2008: 25).

2.9.Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması görüşünü temele almıştır. Yöntem yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine uygun bir yöntemdir. Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirilmeye çalışılır (Akyol ve Temur, 2008: 83). Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır. Yöntemin bu aşaması öncelikle öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan yöntem, “insan zihni bütünü algılar” şeklindeki Gestalt görüşünü de dışlamaz; içerisinde barındırır. Anlamlı bir bütün içerisinde verilen sesle ilgili onlarca kelime söylenerek öğrencilerin hem kelime hazinelerine hem de sesin hissedilme aşamasına devam edilmesi gerekmektedir. Bu süreçle öğrencilerin dinleme ve görsel okuma yolu ile sesi hissetmesi, kavraması ve duyduğu bir kelimedeki sesin olup olmadığının tespiti yapılmış olacaktır. Bir diğer aşama ise verilen sesin yazımı ve okunması aşamasıdır. Bu yaş, öğrencilerin kas gelişimi düzeyi de dikkate alınarak büyükten küçüğe doğru bir yazma aşaması belirlenmiştir (Akyol ve Temur, 2008: 84).

2.9.1 Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:(MEB, 2009: 232)

1.Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2.İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

3.Bu yöntem tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine, çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle öğrenciler çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle ilk okuma-yazmayı öğrenmektedir.

4.Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

5.Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

6.Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygun bir yöntemdir. Bu yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat gelişimini de sağlamaktadır.

7.Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

8.Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

9.Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte ve cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir.

10.Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

11.Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlamakta; dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

12.Öğrencilerin sesleri belirli bir sıra içinde öğrenmesi, yazma sürecinde kelimelerin doğru yazımını öğrenmesini sağlamaktadır.

13.Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

14.Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2009: 233).

15.Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

2.9.2 Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2. Ağırlıklı olarak sentez tekniği kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Oluşturulacak hecelerin;
 - Kolay okunmasına,
 - Türkçede kullanım sıklığına sahip olmasına,
 - Anlamın açık ve somut olmasına,
 - Anlamın görselleştirilebilir (canlandırılabilir, resimlenebilir vb.) olmasına,
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır. Ancak öğrenilen heceler tekrarlama amaçlı kullanılabilir.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
 - Deftere, yazı tahtasına vb. yazma
 - Yazılanları sergileme
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma

2.9.3 Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

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

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma (MEB, 2009: 234)
 - Sesi /harfi okuma ve yazma
 - Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009: 235).

2.9.3.1 İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar:

2.9.3.1.1 Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılarak öğrenciler ilk okuma-yazma öğrenmeye güdülenmelidir.

Bu aşamada öğrencilerin çeşitli özellikleri (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmalıdır. Bu özellikler sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli, aileler bilgilendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

2.9.3.1.2 Okumaya Hazırlık

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

1) Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir (MEB, 2009: 236)

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

3) Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu etkinlikler yapılabilir:

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâyeye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

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

- Hikâyeye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
- Resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

2.9.3.1.3 Yazmaya Hazırlık

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

1) El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

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

2) Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir (MEB, 2009: 237)

3) Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada geliştirecekleri beceriler hayat boyu

sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, öğrencilerin kalem tutma biçimlerini izlemeli ve kalemi doğru tutmalarını sağlamalıdır.

4) Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örnekendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Serbest çizgi çalışmalarında çizgilerin sürekli ve eğik olmasına dikkat edilmelidir.

Bunun için;

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

5. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla aşağıda verilen çizgi çalışması örneklerinden yararlanılabilir.

- İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.

--

- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.

- Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir

(MEB, 2009: 238).

2.9.3.2 İlk Okuma-Yazmaya Başlama Ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem/harften anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

2.9.3.2.1 Sesi Hissetme ve Tanıma

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

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

2.9.3.2.2 Sesi/Harfi Okuma ve Yazma

Seslerin/harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

6. Seslerin/harflerin öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin/harflerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne uygun olmalıdır (MEB, 2009: 240).

Ses/Harf Grupları

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

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

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

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

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

Örnek : Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel

· Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

Örnek : A N K A R A

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

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 0

(MEB, 2009: 241)

2.9.3.2.3 Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

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

1. Verilen ilk iki sesin/harfin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses/harf, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses/harf grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilerek değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses/harf grubuna geçmek için öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Sesler/harfler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen özel adlar büyük harf yazımının öğretimi amacıyla kullanılmalıdır.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

2.9.3.2.4 Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

2.9.3.3 Okur Yazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2009: 242).

2.9.3.4 Uygulamalar

Bu başlık altında ilk okuma-yazma öğretim sürecinde yararlanılacak bazı uygulama örnekleri verilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecini kolaylaştırması bakımından “e” ve “ı” seslerinin öğretiminin nasıl yapılacağı anlatılmıştır.

a. “ e ” Sesinin Kazandırılması

1.Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

· Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilmelidir.

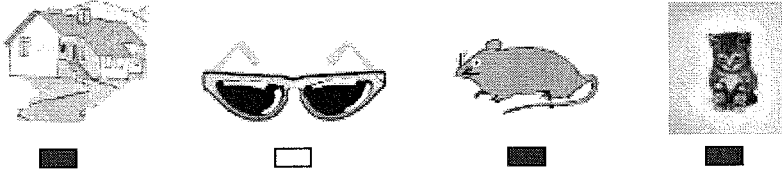
Örneğin, bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği “eee....eee....” sesi çıkarılabilir.

· Öğrencilerin söylediği kelimelerin içinden; “e” sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir.

· Örneğin: “erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif” vb.

Not: Sesli harflerin tanıtılmasında kullanılan kelimelerde harfin aşamalı olarak başta, ortada ve sonda olduğunu vurgulayan örnekler seçilmelidir (Bütün sesli harflerin tanıtılmasında uygulanacaktır.).

· “e” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.



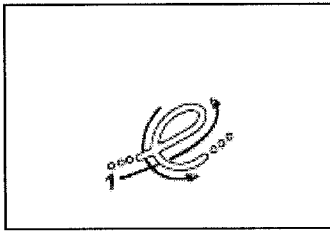
Adlarında “e” sesi geçen görsellerin altlarındaki kutucuğu boyayınız.

Değerlendirme: İçinde “e” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden, içinde “e” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir (MEB, 2009: 243).

2. Sesi/Harfî Okuma ve Yazma

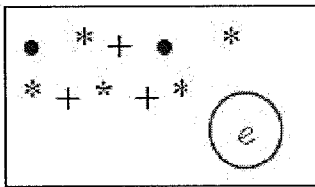
Bu aşamada tanıtılacak sesin sembolü olan harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:

Öğrencilerin, yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



Tanıtılan sesin sembolünü (harf) satır aralığına yazdırınız ve okutturunuz.

Değerlendirme: Tanıtılan “e” sesini (harfini) bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayınız.



(MEB, 2009: 244).

b. “1” Sesinin Kazandırılması

1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

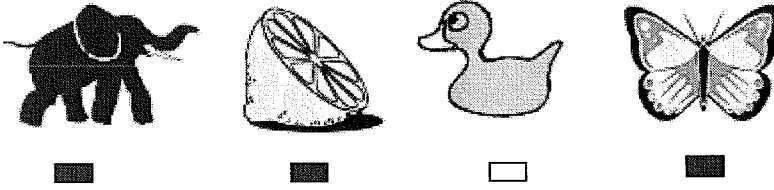
· Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “ l ” sesi hissettirilmelidir.

Örneğin: Öğrencilerin bildiği bir şarkının melodisini “lal la lal la lal ...” şeklinde söyleyebilirsiniz.

Söylenen kelimelerden, öğrencilerin içinde “ l ” sesinin geçtiği kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir. Sessiz harflerin tanıtılmasında kullanılan kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir. Bütün sessiz harflerin tanıtılmasında bu yöntem uygulanmalıdır.

· Örneğin: “kol, gül, bal, zil, elma, kelebek, gelin, kale, limon, lale” vb.

· “ l ” sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.



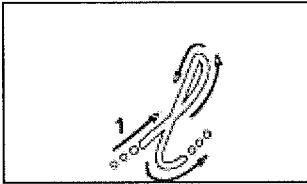
Adlarında “ l ” sesi geçen görsellerin altlarındaki kısıcıyı boyayınız.

Değerlendirme: İçinde “ l ” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden “ l ” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

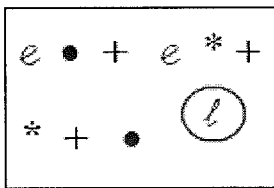
2. Sesi /Harfi Okuma ve Yazma

Bu aşamada harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır (MEB, 2009: 245):

Yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



Değerlendirme: Tanıtılan “ l ” sesini/harfini bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayınız.



(MEB, 2009: 246)

c. Sesten/Harften Hece ve Kelime Oluşturma



Önce “e ” ve ardından “ l ” sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:

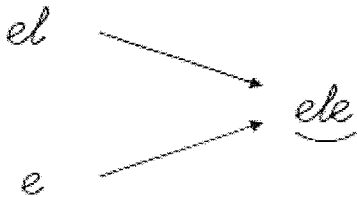
1. “e” sesi/harfi tahtaya yazılarak öğrencilerden, harfi okumaları ve defterlerine yazmaları istenir.
2. “ l ” sesi/harfi tahtaya yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Bunun için öğretmen, örnek seslendirme yapmalıdır.
3. “ e ” ve “ l ” sesi/harfi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “el ” kelimesi okunur ve yazılır. Öğretmen, okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, örnek okumalar yapmalıdır (MEB, 2009: 247).

el el el el

Değerlendirme: Oluşturulan kelimeyi öğrencilere yazdırınız ve okutunuz.

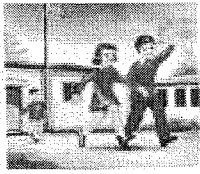
ç. Kelime Üretme

Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik etkinliklerin ardından aşağıdaki uygulama sırası izlenerek açık heceye ulaşılmalıdır.



Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:

1. “ el ” kelimesi gösterilerek okumaları istenir.
2. “ e ” sesi gösterilerek okumaları istenir.
3. Önce “ el ” sonra “ e ” sesi aralarında boşluk bırakılmaksızın yazılır. ele (MEB, 2009: 248)
4. Öğretmen, oluşan yeni kelimeyi hecelemeden okur. Arkasından öğrencilerin de oluşan bu yeni kelimeyi hecelemeden birkaç kez okumalarını ister.
5. Öğrencilere “ ele ” kelimesi birkaç defa yazdırılarak okutulur. Elde edilen kelimelerden yararlanılarak cümle oluşturulabilir ve öğrencilere okutturulabilir. Cümleler oluşturulurken görsellerden yararlanılmalıdır. Örneğin: el ele.



el ele.

Öğrencilerinizden, bu konuda farklı isimler vermelerini isteyiniz.

Cümlenin anlamlı hâle getirilmesinde şarkı, tekerleme ve görseller kullanılmalıdır.

El ele tutuşan çocukların resmi yapılabilir.

“El ele, el ele verin çocuklar” şarkısı söylenebilir.

Değerlendirme: Öğrencilere “ele” kelimesini yazdırınız ve okutunuz.

d. Açık Heceye Ulaşma

“ ele ” kelimesinden yararlanarak “le” hecesine ulaşmak için aşağıdaki sıra takip edilmelidir:

1. “ ele ” kelimesini tahtaya yazınız. Öğrencilerinizin de kelimeyi defterlerine yazmalarını isteyiniz.
2. “ ele ” kelimesini okumalarını isteyiniz.
3. “ ele ” kelimesindeki heceler vurgulu okunarak öğrencilerin bu heceleri hissetmelerini sağlayınız.
4. “ ele ” kelimesini “e” açıkta kalacak şekilde “ le ” hecesinin üstü kapatılarak okumalarını isteyiniz (MEB, 2009: 249).
5. “ ele ” kelimesinde “ e ” nin üstünü kapatarak “ le ” hecesinin nasıl okunabileceğini sorunuz. Okuma denemelerinin ardından sizden sonra “ le ” hecesini tekrar etmelerini isteyerek birlikte okuyunuz.


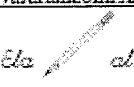

6. Farklı metinlerde bu hecenin geçtiği yerleri belirlemelerini, göstermelerini ve okumalarını isteyiniz.

7. “el” ve “le” hecelerini karıştırmamaları için aşağıdaki çalışmaları yaptırınız:

- Karışık olarak verilen heceleri okumaları,
- Söylenilen heceleri göstermeleri,
- Söylenilen heceleri yazmaları,
- Farklı metinlerde bu heceleri bulup okumaları sağlanabilir.

e. Metin Oluşturma: Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle, cümlelerden metin oluşturunuz. Öğrencilerin üretilenleri okumalarını ve yazmalarını sağlayınız (MEB, 2009: 250).

f. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Ses	Hece Oluşturma	Hece ve Ses Kaynaştırma	Kelime Oluşturma	Cümle ve Metin Oluşturma
“e”	e → el l → le	el e = ele ele ⇒ e, le	ele Not: Büyük harfler özel adlarla birlikte verilmelidir. ela, Ela, E, e	<u>Cümleler oluştururken öğrencilerinizin adlarından yararlanabilirsiniz.</u>  el ele.
“a”	a → al l → la	al a = ala ala ⇒ a, la	ala, Ala, A, a at	<u>Görsellerden yararlanabilirsiniz.</u>  Ela al.  Ela at.
“i”	i → il l → li	il i = ili ili ⇒ i, li	eli, ile, ali, Ali, A, a eti	<u>Tahmin yaptırabilirsiniz.</u> Elaatlı.
“n”	e → en n → ne a → an n → na i → in n → ni	en e = ene ene ⇒ e, ne an a = ana ana ⇒ a, na in i = ini ini ⇒ i, ni	arız anne arız enli neli tane, taneli, etli teni	Ali ile Ela el ele. Ali et al. Ali at al. Anne et al.

2.9.3.5 Ölçme Ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak düşünülmelidir. Hazırlık aşamasından başlayarak okuryazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamalar değerlendirilmelidir. Öğretmen, ilk okuma-yazma değerlendirme formlarında yer alan değerlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ayrıntılı değerlendirme formları hazırlamalıdır. Ölçme ve değerlendirme için aşağıda verilen okuma yazma değerlendirme formlarından yararlanılabilir.

YAZMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Numarası:

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1. Yazı Düzeni										
a. Eğik										
b. Sağa Yank										
c. Dik										
ç. Düzensiz										
2. Yazı Büyüklüğü										
a. Büyük										
b. Orta										
c. Küçük										
ç. Düzensiz										
3. Satır Çizgilerine Yazma										
a. Düzgün										
b. Alta Kaymış										
c. Üste Çıkması										
ç. Düzensiz										
4. Kelimeler Arasındaki Açıklık										
a. Az										
b. Normal										
c. Çok Açık										
ç. Düzensiz										
5. Harflerin Yazılış Biçimi										
a. Tena Yazılmış										
b. Eksik Yazılmış										
c. Kuralsız Yazılmış										
ç. Düzensiz										
6. Yazının Temizliği										
a. Temiz										
b. Normal										
c. Çok Silinmiş										
d. Düzensiz										

Öğretmen:

İmza:

OKUMA BECERİSİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Numarası:

	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1. Atlıyarak Okuma										
a. Harf hece atlama										
b. Kelime atlama										
c. Sıra atlama										
ç. Normal okuma										
2. Elderecek Okuma										
a. Harf hece ekleme										
b. Kelime ekleme										
c. Sıra ekleme										
ç. Normal okuma										
3. Tekrarlayarak Okuma										
a. Harf hece tekrarlama										
b. Kelime tekrarlama										
c. Sıra tekrarlama										
ç. Normal okuma										
4. İzleyerek Okuma										
a. Parmakla izleme										
b. İki eliyle izleme										
c. Çerçeve, kalem vb. izleme										
ç. Normal okuma										
5. Oturma Biçimi										
a. Dik oturarak okuma										
b. One eğik oturarak okuma										
c. Geriye dayanarak okuma										
ç. Sallanarak okuma										
6. Okumada Ses Tonu										
a. Yüksek										
b. Alçak										
c. Normal										
ç. Düzensiz										
7. Okuma Hızı										
a. Çok yavaş										
b. Yavaş										
c. Normal										
d. Hızlı										
8. Okuma Kuralları										
a. Nokta da durma										
b. Virgülden durma										
c. Vurgu yapma										
ç. Tonlama yapma										
9. Nefes Kontrolü										
a. Mırıldanma										
b. Düzensiz nefes alıp verme										
c. Okuma sıralığı uzun										
d. Normal Okuma										

(MEB, 2009: 253)

İLK OKUMA-YAZMA SÜRECİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Yönerge: Öğrencinin aşağıdaki becerileri geliştirme durumunu aylara göre;

- (1) yapamıyor
- (2) biraz yapıyor
- (3) iyi yapıyor

Öğrencinin Adı ve Soyadı:	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
Duyduğu sesi ayırt etme										
Görsellerle sesi eşleştirme										
Sesi /Harfi okuma										
Sesi /Harfi yazma										
Seslerden /Harflerden hece oluşturma										
Heceyi okuma										
Heceyi yazma										
Hecelerden kelimeler oluşturma										
Kelimeleri okuma										
Kelimeleri yazma										
Kelimeleri görsellerle eşleştirme										
Cümleler oluşturma										
Cümleleri okuma										
Cümleleri yazma										
Cümleleri görsellerle ifade etme										
Metin oluşturma										
Metin okuma										
Kendini yazılı ifade etme										

şeklinde rakamla değerlendirilerek ilgili karelere yazılır. Öğretim yılı boyunca öğrencinin gelişimini izlenir, gerekli aşamalarda destekleyici çalışmalar yapılır.

Öğretmen:

İmza:

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi, “alan araştırması” yöntemidir. Bu yöntem, olayları ve olguları kendi doğal şartları dâhilinde inceleme esasına dayanır. Tarama (betimleme) modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir.

Bu model çerçevesinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin alguları ve görüşleri değerlendirmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2009-2010 öğretim yılında Türkiye’deki ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleridir.

Araştırmanın örnekleme ise 2009-2010 yılında Edirne il merkezi ve merkeze bağlı köylerdeki 70 adet ilköğretim birinci sınıf öğretmenin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili görüşleridir.

3.3. Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada veriler Gün (2006) “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alguları Ve Görüşleri” isimli tezde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) ile toplanmıştır.

Bu ölçek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Gün, Yıldız ve Güngör tarafından geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf kazanımları incelemiştir. Eski Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın karşılaştırılması yapılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından sekiz ilköğretim okulunda bulunan 24 öğretmene "Birinci sınıf yeni ilk okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili görüşleriniz nedir?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri düz yazı biçimindeki yanıtları maddelenerek, Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği için 47 madde saptanmıştır. Bu maddeler birinci sınıf okutan beş sınıf öğretmeni, Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışan dokuz, Türkçe Bölümünde çalışan üç öğretim elemanı ve ilköğretim okullarında çalışan dört Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve inceleyicilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Bu görüş ve önerilere göre hazırlanan 47 maddelik deneme formu 304 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde Ölçek Korelasyonu ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır.

STCYAÖ'ne yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda faktör yükü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yalnızca seçilen 40 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. 40 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .93 bulunmuştur.

Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme STCYAÖ'nde yer alan olumlu cümlelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. STCYAÖ'nde alınabilecek en yüksek puan 155 en düşük puan ise 31 olmaktadır.

Veri toplama Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izin alınmasından sonra örnekleme giren okullarda, 2009-2010 öğretim yılında STCYAÖ araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı örnekleme giren okullarda o gün okulda olan öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenlerin içten yanıtlar verebilmelerini sağlamak amacıyla STCYAÖ ilişkin açıklamalar ölçeğin başında yazılı olarak verilmiştir. Ayrıca açıklamalar gerek duyulduğunda araştırmacı tarafından öğretmenlere okunmuş ve açıklanmıştır. Ölçeğin doldurulması sırasında öğretmenlerin ölçek ile ilgili sordukları sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve çeşitli örnekler verilerek ölçeğin daha anlaşılır olması sağlanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. t-Testi
5. Faktör Analizi

IV BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplanan veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bu analizler alt problemlere bağlı olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

İlk olarak “Ses temelli cümle öğretimi yöntemine göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir? sorusu yanıtlanmıştır. Daha sonra “Ses temelli cümle öğretimi yöntemine göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nedir? sorusu sorulmuştur.

4.1 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem Ve Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Tablo 4.1.1 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	23	32,9
Kadın	47	67,1
Toplam	70	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan 70 öğretmenin 23'ü erkek ve 47'si kadından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9'u erkek, %67,1'i ise kadından oluşmaktadır.

Tablo 4.1.2 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
25-30	2	2,9
31-35	8	11,4
36-40	10	14,3
41-45	25	35,7
46-50	15	21,4
51 ve +	10	14,3
Toplam	70	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı şöyledir. 25-30 yaş arasında 2 kişi, 31-35 yaş arasında 8 kişi, 36-40 yaş arasında 10 kişi, 41-45 yaş arasında 25 kişi, 46-50 yaş arasında 15 kişi ve 51 ve üstü yaş arasında ise 10 kişi bulunmaktadır.

Tablo 4.1.3 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
5<=	2	2,9
6-10	3	4,3
11-20	31	44,3
21-30	25	35,7
31 ve +	9	12,9
Toplam	70	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları şöyledir. 5 ve daha az yıl çalışmış olanlar 2 kişi, 6-10 yıl arası 3 kişi, 11-20 yıl 31 kişi, 21-30 yıl 25 kişi, 31 ve üstü yıl ise 9 kişidir.

Tablo 4.1.4 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	N	%
Eğitim Fakültesi	24	34,3
Eğitim Enstitüsü	6	8,6
Ön Lisans	20	28,6
Lisans Tamamlama	5	7,1
Yüksek Okul	5	7,1
Diğer	10	14,3
Toplam	70	100,0

Tablo incelendiğinde çıkan sonuçlar şöyledir. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin 24'ü eğitim fakültesi, 6'sı eğitim enstitüsü, 20'si ön lisans, 5'i lisans tamamlama, 5'i yüksek okul ve 10'u diğer okullardan mezun olmuştur.

4.2 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Tablo 4.2 Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği Maddelerinin Yüzdeleri

Anket Maddeleri	N	En Düşük 1	En Yüksek 5	Ortalama	Standart Sapma
1	70	1	5	3,66	1,102
2	70	1	5	3,67	1,151
3	70	1	5	3,21	1,361
4	70	1	5	3,40	1,134
5	70	1	5	2,89	1,291
6	70	1	5	3,59	1,028
7	70	1	5	3,24	1,245
8	70	1	5	3,69	1,186
9	70	1	5	3,27	1,203
10	70	1	5	2,84	1,211
11	70	1	5	3,56	1,085
12	70	1	5	2,80	1,211
13	70	1	5	2,90	1,092
14	70	1	5	3,19	1,120
15	70	1	5	2,99	1,042

16	70	1	5	3,07	1,068
17	70	1	5	3,60	1,134
18	70	1	5	3,43	1,098
19	70	1	5	3,33	1,139
20	70	1	5	2,51	1,073
21	70	1	5	2,80	1,124
22	70	1	5	3,41	1,056
23	70	1	5	4,06	1,020
24	70	1	5	3,49	1,511
25	70	1	5	4,31	,826
26	70	1	5	3,43	1,223
27	70	1	5	3,61	1,040
28	70	1	5	2,84	1,187
29	70	1	5	3,19	1,219
30	70	1	5	3,36	1,362
31	70	1	5	3,13	1,239
32	70	1	5	4,09	1,032
33	70	1	5	3,89	1,110
34	70	1	5	2,96	1,209
35	70	2	5	3,97	,780
36	70	1	5	3,03	1,129
37	70	1	5	3,81	1,107
38	70	1	5	3,69	1,222
39	70	1	5	3,59	1,014
40	70	1	5	3,34	1,153
41	70	1	5	3,16	1,187
42	70	1	5	3,90	1,092
43	70	1	5	3,69	1,084
44	70	1	5	2,94	1,141
45	70	1	5	3,73	,977
46	70	1	5	3,49	,897
47	70	1	5	3,19	1,011

Tablo 4.2 incelendiğinde 2, 23, 25, 32, 33, 35, 42, 45 numaralı maddelerin yüksek ortalamaya sahip maddelerden olduğu anlaşılmaktadır. 2 numaralı yeni okuma yazma müfredatı kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir maddesi 3,67 ortalamaya sahiptir. 23 numaralı madde olan ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma hızları düşük olmaktadır ifadesinin ortalaması ise 4,06 dır. 4,31 ortalamaya sahip 25 numaralı madde ses temelli cümle yönteminde görsel kaynaklara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır ifadesidir. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmaktadır olan 32 numaralı maddenin ortalaması 4,09 dur. 3,97 ortalamaya sahip 35 numaralı madde ise yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin heceleri birleştirerek yeni kelimeler bulması onları mutlu etmektedir. 33 numaralı maddenin

ortalaması 3,89, 42 numaralı maddenin ortalaması ise 3,90 ve 45 numaralı maddenin ortalaması 3,73'tür. Bu maddeler olumlu boyut, bitişik eğik yazı ve öğrenme alt boyutlarında bulunmaktadır. Standart sapması yüksek olan maddeler 3, 5, 7, 10, 12, 24 ve 30 dur. Bu maddelerin standart sapmaları yüksek olduğu için bu maddeler daha fazla değişkenlik özellik göstermektedir.

Düşük ortalamaya sahip maddeler 5, 10, 12, 20, 28, 31, 34, 36 ve 44 tür. Ses temelli cümle yöntemiyle birlikte uygulanan bitişik eğik yazı için öğrencilerin el göz koordinasyonu gelişimi yeterlidir olan 5 numaralı madde 2,89 ortalamaya sahiptir. 12 numaralı madde olan ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin derse katılımı az olmaktadır ifadesinin ortalaması 2,80 dir. 20 numaralı madde ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler pasif durumdadır ifadesinin ortalaması ise 2,51 dir. 2,84 ortalamaya sahip 28 numaralı madde yeni okuma yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir maddesidir. Yeni okuma yazma müfredatı için hazırlanan kılavuz kitaplar, öğretmenler için yeterli değildir olan 34 numaralı maddenin ortalaması 2,96 dır. Ortalaması düşük olan diğer maddeler ise 2,94 ile 44 numara, 3,03 ile 36 numaralı madde ve 3,13 ile 31 numaralı maddelerdir. Bu maddeler olumlu boyut, bitişik eğik yazı ve öğretmen alt boyutlarında bulunmaktadır. Standart sapması düşük olan maddeler 1, 11, 20, 23, 25, 27, 32, 35, 45 ve 46 dır. Bu maddelerin standart sapmaları düşük olduğu için homojen özellik yani daha az değişken özellik göstermektedir.

Uygulanan ölçek 5 alt boyuta ayrılmış ve araştırılacak olan konular bu alt boyutlar çerçevesinde araştırılmıştır. Boyutlar şunlardır:

1. Yöntemin olumlu boyutları
2. Bitişik eğik yazının özellikleri
3. Öğretmen boyutu
4. Araç-gereç, materyal boyutu
5. Öğrenme boyutu

Alt boyutlar oluşturulurken ölçekteki 27 numaralı madde diğer maddelerle ilişkisi olmadığından dolayı ölçekten atılmıştır

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Cinsiyet

Bu araştırmanın birinci alt problemi ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu problemin çözümü için ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin alt boyutlardaki beklentilerine ilişkin ortalamaları hesaplanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.2.1’de verilmektedir.

Tablo 4.2.1 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşleri

	Cinsiyet	N	Aritmetik ortalama
Yöntemin Olumlu Boyutları	Erkek	23	33,76
	Kadın	47	36,35
	Toplam	70	
Bitişik Eğik Yazının Özellikleri	Erkek	23	34,30
	Kadın	47	36,09
	Toplam	70	
Öğretmen Boyutu	Erkek	23	36,33
	Kadın	47	35,10
	Toplam	70	
Araç Gereç Boyutu	Erkek	23	29,52
	Kadın	47	38,43
	Toplam	70	
Öğrenme Boyutu	Erkek	23	33,52
	Kadın	47	36,47
	Toplam	70	

Tabloda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Yaş

Bu araştırmanın ikinci alt problemi ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşlerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bunun için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşları 25-30, 31-35, 36-40, 41-45, 46-50 ve 51 ve üstü yaş gruplarına ayrılmıştır. Yaş değişkenine göre sonuçlar Tablo 4.2.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2.2. İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Yaş Değişkenine Göre Görüşleri

	Yaş	N	Aritmetik ortalama
Yöntemin Olumlu Boyutu	25-30	2	52,75
	31-35	8	34,13
	36-40	10	38,75
	41-45	25	39,10
	46-50	15	36,47
	51 ve +	10	19,45
	Toplam	70	
Bitişik Eğitimin Yazının Özellikleri	25-30	2	49,00
	31-35	8	40,06
	36-40	10	43,00
	41-45	25	32,18
	46-50	15	40,10
	51 ve +	10	23,05
	Toplam	70	
Öğretmen Boyutu	25-30	2	14,75
	31-35	8	35,38
	36-40	10	43,30
	41-45	25	35,96
	46-50	15	40,70
	51 ve +	10	23,00
	Toplam	70	
Araç Gereç Boyutu	25-30	2	41,50
	31-35	8	48,06
	36-40	10	49,05
	41-45	25	35,10
	46-50	15	32,93
	51 ve +	10	15,55
	Toplam	70	
Öğrenme Boyutu	25-30	2	45,00
	31-35	8	35,50
	36-40	10	43,30
	41-45	25	36,88
	46-50	15	34,27
	51 ve +	10	24,20
	Toplam	70	

Tabloda öğretmenlerin yaş değişkenine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Araç gereç boyutunda 51 ve üstü yaşı olan öğretmenlerin

ortalaması en düşük iken 36-40 yaş arası öğretmenlerin ortalaması en yüksek değerdedir. 51 ve üstü yaşı olan öğretmenlerin ortalaması diğer boyutlarda bulunan öğretmenlerin ortalamasından daha düşüktür. Buna göre 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler araç ve gereçlere diğer gruptaki öğretmenlere göre daha az önem vermektedir diyebiliriz.

51 ve üstü yaşındaki öğretmenler ders kitaplarında yer alan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca okuma metinlerinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduklarını düşünmektedirler. Sınıf mevcutlarının okuma yazma öğretmek için uygun olmadığını ve ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler seslere odaklandıkları için söylenen heceleri yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alguları Ve Mesleki Kıdem

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bunun için öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri 5 ve daha az yıl çalışanlar, 6-10 yıl çalışanlar, 11-20 yıl çalışanlar, 21-30 yıl çalışanlar ve 31 ve üstü yıl çalışanlar olarak gruplandırılmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre sonuçlar Tablo 4.2.3'te verilmektedir.

Tablo 4.2.3 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşleri

	Mesleki kıdem	N	Aritmetik ortalama
Yöntemin Olumlu Boyutu	5<=	2	52,75
	6-10	3	48,33
	11-20	31	39,53
	21-30	25	31,52
	31ve +	9	24,56
	Toplam	70	

Bitişik Eğik Yazı Boyutu	5<=	2	49,00
	6-10	3	45,17
	11-20	31	37,23
	21-30	25	34,44
	31ve +	9	26,28
	Toplam	70	
Öğretmen Boyutu	5<=	2	14,75
	6-10	3	37,67
	11-20	31	36,98
	21-30	25	39,12
	31ve +	9	24,22
	Toplam	70	
Araç Gereç Boyutu	5<=	2	41,50
	6-10	3	50,00
	11-20	31	42,08
	21-30	25	31,62
	31ve +	9	17,44
	Toplam	70	
Öğrenme Boyutu	5<=	2	45,00
	6-10	3	46,00
	11-20	31	33,66
	21-30	25	38,80
	31ve +	9	27,06
	Toplam	70	

Tabloda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. 31ve üstü yıl çalışmış olan öğretmenler ile 6-10, 11-20 yıl çalışan grup arasında araç gereç boyutunda farklılık vardır. 31 ve üstü yıl çalışanların ortalaması en düşük değerdedir. 6-10 yıl çalışan grubun ortalaması en yüksek değerdedir. Buna göre 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenler araç-gereçlere daha az önem vermektedir diyebiliriz.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Mezun Olunan Okul Türü

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bunun için ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin

mezun oldukları okullar eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, ön lisans, lisans tamamlama, yüksek okul ve diğer (sanat tarihi, fizik, biyoloji, kimya) gruplarına ayrılmıştır. Mezun olunan okul türüne göre sonuçlar Tablo 4.2.4’de verilmektedir.

Tablo 4.2.4 İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Görüşleri

	Mezun Olunan Okul Türü	N	Aritmetik ortalama
Yöntemin Olumlu Boyutu	Eğitim Fakültesi	24	35,94
	Eğitim Enstitüsü	6	23,08
	Ön Lisans	20	36,85
	Lisans Tamamlama	5	28,00
	Yüksek Okul	5	47,00
	Diğer	10	37,20
	Toplam	70	
Bitişik Eşik Yazı Boyutu	Eğitim Fakültesi	24	35,21
	Eğitim Enstitüsü	6	28,50
	Ön Lisans	20	35,60
	Lisans Tamamlama	5	26,50
	Yüksek Okul	5	53,20
	Diğer	10	35,85
	Toplam	70	
Öğretmen Boyutu	Eğitim Fakültesi	24	35,48
	Eğitim Enstitüsü	6	29,33
	Ön Lisans	20	34,75
	Lisans Tamamlama	5	21,20
	Yüksek Okul	5	50,30
	Diğer	10	40,50
	Toplam	70	
Araç Gereç Boyutu	Eğitim Fakültesi	24	40,60
	Eğitim Enstitüsü	6	16,67
	Ön Lisans	20	30,60
	Lisans Tamamlama	5	22,10
	Yüksek Okul	5	54,60
	Diğer	10	41,50
	Toplam	70	
Öğrenme Boyutu	Eğitim Fakültesi	24	43,60
	Eğitim Enstitüsü	6	19,50
	Ön Lisans	20	34,55

	Lisans Tamamlama	5	31,30
	Yüksek Okul	5	43,70
	Diğer	10	25,55
	Toplam	70	

a

bloda öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri araç-gereç ve öğrenme boyutlarında farklılık göstermektedir. Araç-gereç boyutuna baktığımızda eğitim enstitüsü mezunları en düşük ortalamaya sahipken yüksek okul mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir. Eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması yüksek okul mezunu olan öğretmenlerden daha düşüktür. Öğrenme boyutunda ise eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında farklılık vardır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması en yüksek değerde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ortalaması en düşük değerdedir.

Ders kitaplarında yer alan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, okuma metinlerinin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, sınıf mevcutlarının okuma yazma öğretmek için uygun olmaması ve ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler seslere odaklandıkları için söylenen heceleri yazmada zorlanması konularında eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler yüksek okul mezunu olan öğretmenlere göre bu konulara daha az önem göstermişlerdir.

Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlere göre okul öncesi eğitim ve öğrenmeye daha fazla önem vermişlerdir. Yani eğitim fakültesi mezunları eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere göre ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellediği görüşüne daha fazla önem vermişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmede daha başarılı oldukları görüşünü de daha fazla önem vermişlerdir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili algılarının yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre nasıl farklılık gösterdiği ortaya konulmaktadır.

Araştırma sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi kullanımına ilişkin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğrenme boyutunda en yüksek ortalamalara sahiptir. Buna karşılık öğretmenlerin görüşleri olumlu boyut, bitişik eğik yazı boyutu ve öğretmen boyutlarında en düşük ortalamalara sahiptir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili algılarında farklılık bulunmamaktadır. Fakat yaş, mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerinde farklılık bulunmaktadır.

Yaş ve mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenine göre olan farklılık araç gereç boyutunda bulunmaktadır.

Yaş değişkenine göre farklılık araç gereç boyutunda bulunmaktadır. 51 ve üstü yaşındaki öğretmenlerin ortalaması en düşük iken 36-40 yaşındaki öğretmenlerin ortalaması en yüksek değerde bulunmaktadır. Buna göre 51 ve üstü yaşı olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre ders kitaplarında yer alan etkinlik ve okuma metinlerinin öğrencilere uygun olup olmamasına, daha az önem vermektedir diyebiliriz.

51 ve üstü yaşı olan öğretmenler sınıf mevcudunun ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretmeye uygun olmasına ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin söylenen heceleri yazmada zorlanmaları konularına diğer öğretmenlere oranla daha az önem göstermektedir diyebiliriz.

Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık araç gereç boyutunda bulunmaktadır. 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin ortalaması en düşük iken 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin ortalaması en yüksektir. Buradan 31 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin araç gereçle ilgili konulara diğer öğretmenlere göre daha az önem verdiğini söyleyebiliriz.

Mezun olunan okul türüne göre farklılık araç gereç boyutunda ve öğrenme boyutunda bulunmaktadır. Araç gereç boyutunda enstitü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması en düşük iken buna karşılık yüksek okul mezunu olan öğretmenlerin ortalaması en yüksek düzeyde bulunmaktadır. Buna göre enstitü mezunu olan öğretmenlerin araç gereç ile ilgili konulara diğer öğretmenlere göre daha az önem verdiklerini söyleyebiliriz.

Mezun olunan okul türüne göre farklılık öğrenme boyutunda da bulunmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalaması en yüksek iken enstitü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması en düşük düzeydedir. Buna göre enstitü mezunu olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ve yazma öğrenmede daha başarılı olması ve ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemektedir konularına diğer öğretmenlere göre daha az önem göstermiştir diyebiliriz.

5.2 Öneriler

Öğretmenler ders kitaplarının yanında yardımcı kitaplar da kullanmaktadırlar. Bunun nedeni ise ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilere seviyelerine uygun olmamasıdır. Eğitimde önemli bir yeri olan araç-gereç ve materyallerin okulların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tamamlanması gerekmektedir.

İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler öğrencilerin seviyesine göre ayarlanmalıdır. Okuma metinleri resim, şekil, fotoğraf vb. görseller eklenerek daha somut hale getirilmelidir.

Öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğrenmesinin daha çabuk ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin okul öncesi eğitim alma oranlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu yüzden öğrenciler okul öncesi eğitim almalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaba Toper, “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 54-55, 2004

Aktürk Yasemin, *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği)*, (Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), Konya 2009

Akyol Hayati ve Temur Turan, “Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 9, Cilt: 5, 2008

Alp Hayrünisa, *Tevhid-İ Tedrisat’tan Harf İnkılabına İlköğretim (1924-1928)*, (İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Anabilim Dalı), İstanbul 2009

Arı Asım, “Tevhid-İ Tedrisat Ve Laik Eğitim”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2) 181-192, 2002

Arslan Ali Ve Akpınar Özlem, *İnas Darülfünunu (1914-1921), Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, VI/2 , 2005

Başaran Mustafa Ve Karatay Halit, *Eğik El Yazısı Öğretimi*, <http://yayim.meb.gov.tr> 2005 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı

Batır Betül, *İkinci Meşrutiyet’ten Tevhid-İ Tedrisat’a Türkiye’de İlköğretim (1908-1924)*, (İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı), İstanbul 2007

Bay Yalçın, *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*, (Gazi Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), Ankara 2008

Bektaş Abdülbaki, *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı), Adana 2007

Belet Dilek Ve Yaşar Şefik, “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 3 (1):69-86, 2007

Berk Fatih, *Eski ve Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Ve Ders Kitaplarında Tarih Konularının Karşılaştırılması*, (Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı), Adana 2008

Bilir Aynur, “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi*, Sayı : 1, s: 87-100, 2005

Çavuş Şahin, “Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 24. Sayı, 2008

Çelenk Süleyman, *İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi*, Maya Akademi Basımevi, Ankara 2007

Demir Celal ve Yapıcı Mehmet, “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretim Ve Sorunları”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 2, cilt IX, s:177-192, 2007

Demirel Rukiye, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu Ve Atatürk Dönemi Uygulamaları*, (Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı), Adana 2009

Demirtaş Bahattin, “Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşana Gelişmeler”, *Akademik Bakış Dergisi*, Cilt I, Sayı 2, Yaz 2008

Doğan Birsen, “Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri”, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 85-97, 2007

Durukan Erhan ve Alver Mehmet, “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 1/5, s: 274-288, 2008

Erdamar Koç Gürcü ve Demirel Melek, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal Ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661,2008,

Fer Seval, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme” Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık, İstanbul, 2005

Ferah Aysel, *Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 2001

Gelen İsmail Ve Beyazıt Necla, “Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 50, S: 457-476, 2007

Göktaş Yüksel vd., “Öğretim Teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemindeki Tarihsel Gelişimi”, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, S: 81-92, 2009

Gray William S. (çev.Yüzbaşıoğulları, Nejat.), *Okuma ve Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1964

Gülbaş Çiğdem, *Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, (Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri-Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı), Muğla 2008

Gün Aysun, *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri*, (Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı), İzmir 2006

Güneş Firdevs, “Niçin Bitişik Eğik Yazı?”, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı: 71, s:17-19 , Ocak 2006

Güngör Arzu Ve Açıkgoz Kamile, “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı: 48, s: 481-502, 2006

Güven Semra, “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 177, s: 224-236, 2008

Kanmaz Ahmet, *Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri Ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği)*, (Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), Denizli 2007

Karadağ Ruhan ve Gültekin Mehmet, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Eğitimde Kuram Ve Uygulama Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, s:102-121, 2007

Kaya Dudu, *Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması*, (Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), Denizli 2008

Kaya Kürşat ve Taşdemirci Ersoy, “Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19 (1-26 s., 2005*

Korkmaz İsa, “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı: 16, s: 419-428, 2006

Köksal, Ç., İlkokuma - Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi, s.1-4, 2007

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Ve Program Dairesi Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar),Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara 2009

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5.Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara 2009

Öğreten Şennur, *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*, (Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı), İstanbul 2008

Şahin İsmet vd., “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 171, s: 109-127, 2006

Şahin Nagihan, *Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme*, (Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), Bursa 2008

Temizkan Mehmet, “Öğretmen Adaylarının Okuma Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:27, cilt:8, s: 155-176, 2009

Temizkan Mehmet ve Bağcı Hasan, “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim (5.Sınıflar) Programı Öğrenme Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 179, S: 178- 194 , 2008

Tok Şükran vd., “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 53, Ss: 123-144, 2008

Turan Mehmet ve Akpınar Burhan, “İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Ve Bitişik Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 1, s: 121-138, Elazığ 2008

Türk İbrahim Caner, Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları-Tarih Öğretim Usulleri *KKEFDIJOKKEF* Sayı:1, 2006

Oytan Sefa, *Oyun Ve Tekerlemelerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Akademi Matbaası, Ankara1979

Ungan Suat, “Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Önemi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 23, (461-472 s.) Y 1 : 2007/2

Oytan Sefa ve Oytan Sabri, *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Akademi Matbaası, Ankara 1979

Vatansever Hatice, *Çözümleme (Cümle) Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi*, (Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı), İstanbul 2008

Yangın Banu, “Yöneticilerin Ve Öğretmenlerin Altı Yaş Grubundaki Öğrencilerin İlkokuma-Yazmaya Hazırlanmalarına Yönelik Bilgi Ve Görüşleri”, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, s:80-94, 2006

Yıldırım Kamil, “Yazılı Program” Ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından “Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 175, s: 25-39, 2007

Yıldırım Muhammet Cevat, “Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 180, S: 314-323, 2008

EK: 1 Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin İzin Belgesi

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(1707)- 28961
Konu :Anket Çalışması

24 ARA 2009,

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)
EDİRNE

İlgi : 09/12/2009 tarih ve B.30.2.TRK.0.41.00.00./79-100-2015 sayılı yazınız

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Yönetimi Bilim Dalı 1078220152 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Seda BEKTAŞ'ın "Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne İli Örneği)" konulu yüksek lisans tez çalışmasını, İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen okullardaki 1. sınıf gönüllü öğretmenlerine yönelik yapacağı Anket çalışmasına ait 22.12.2009 tarih ve (1703)-28709 sayılı Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Anket uygulama sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

Abdullah ASLANER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek :Valilik Oluru (1 Adet)
- Anket Örneği ve Liste (5sayfa)



Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için:Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirnemem@meb.gov.tr
Elektronik Ağ: <http://edirne.meb.gov.tr>



EK: 2 Ölçeğin Uygulanmasına İlişkin Valilik İzni

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.4.22.00.04.510/(1703)-28709
Konu : Anket Çalışması.

22 ARA 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Yönetimi Bilim Dalı 1078220152 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Seda BEKTAŞ' ın 2009-2010 öğretim yılı birinci yarıyıl dönemi 31.12.2009, ikinci yarıyıl dönemi 28/05/2010 tarihine kadar İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen okullardaki 1. sınıf gönüllü öğretmenlerine yönelik "Ses Temelli Cümle Yöntemi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Edirne İli Örneği)" konulu yüksek lisans tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 09/12/2009 tarih ve 100-2015 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Merkez İlçede ekli listede belirtilen okullardaki 1. sınıf gönüllü öğretmenlerine yönelik ekte sunulan anket formlarına göre eğitim ve öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin sorumluluğunda söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.

S. Demirci
Şerafettin DEMİRCİ
Millî Eğitim Müdürü V.

EKİ: Anket Örneği (3 sayfa)

OLUR
21/12/2009
Abdullah ASLANER
Vali a.
Vali Yardımcısı

22.12.2009
ASLANER
Fikret MERTER
Şube Müdürü



Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.
Bilgi için: Eğitim-Öğretim Bölümü
Telefon: (0 284) 225 16 32
Faks : (0 284) 225 49 08
E-posta: edirne@mecm.gov.tr
Elektronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr



EK: 3

Cinsiyetiniz: Okulunuz:.....Yaşınız:.....

Mezun Olduğunuz Fakülte /Yüksek Okul ve Bölüm:.....Kaç Yıllık

Öğretmensiniz?:.....

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN ALGI ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek sizin yeni müfredatla birlikte başlanan ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşlerinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin sizin yeni müfredatla ilgili görüşlerinizle ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

HK: Hiç Katılmıyorum **KM:** Katılmıyorum **KS:** Kararsızım **KT:** Katılıyorum **TK:** Tümüyle Katılıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Yard. Doç. Dr. Vesile YILDIZ**Yüksek Lisans Öğrencisi Aysun GÜN**

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından ses temelli cümle yöntemi Türkçenin ses yapısına uygundur.	HK	KM	KS	KT	TK
2. Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
3. Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında ses öncesi yapılan çizgi çalışmaları için verilen süre yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
4. Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında yeni sözcükler ve tümceler oluşturmak öğrenciler için eğlenceli olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
5. Ses temelli cümle yöntemiyle birlikte uygulanan bitişik eğik yazı için öğrencilerin el göz koordinasyonu gelişimi yeterlidir.	HK	KM	KS	KT	TK
6. Öğretmenler ses temelli cümle yöntemi için öngörülen çalışmalar açısından yeterlidir.	HK	KM	KS	KT	TK
7. Yeni okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin hizmet-içi eğitime gereksinimi vardır.	HK	KM	KS	KT	TK
8. Öğrenciler, çevrelerinde bitişik eğik yazı örnekleri olmadığı için bitişik eğik yazıyı kavramada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
9. Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili öğretmenlere verilen seminer çalışmaları yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK

10 Ders kitaplarında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili verilen etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
11 Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
12 Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin derse katılımı az olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
13 Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin sözlü anlatımdan yazılı anlatıma geçmesini kolaylaştırmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
14 Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
15 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı konuşma becerileri yönünden zenginleştirilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
16 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı dinleme becerileri yönünden zenginleştirilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
17 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında, öğretmenlere, birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıya neden geçildiğiyle ilgili bir açıklama yapılmamıştır.	HK	KM	KS	KT	TK
18 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye önem verilmiştir.	HK	KM	KS	KT	TK
19 Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin sesleri birleştirmesini sağlayarak, onları düşünmeye yönlendirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
20 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler pasif durumdadır.	HK	KM	KS	KT	TK
21 Ses temelli cümle yöntemi öğrencileri evde çalışmaya yönelme yönünden eksiktir.	HK	KM	KS	KT	TK
22 Okuma yazma öğretiminde yer alan çalışmalar öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
23 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma hızları düşük olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
24 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatıyla birlikte uygulanan bitişik eğik yazıyla yazma uygulamasına üst sınıflarda geçilmelidir.	HK	KM	KS	KT	TK
25 Ses temelli cümle yönteminde görsel kaynaklara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
26 Ses temelli cümle yönteminde sınıfın çoğunluğu aynı dönemde okumaya geçmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
27 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında hangi etkinliklerin dosyalanacağı açık değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
28 Yeni okuma yazma öğretiminde yer alan okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üzerindedir.	HK	KM	KS	KT	TK
29 Sınıf mevcutları yeni okuma yazma öğretimi için uygun değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
30 Öğrenciler birinci sınıfta bitişik eğik yazıyı öğrenmekte güçlük çekmektedirler.	HK	KM	KS	KT	TK
31 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencilerin yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmelerini güçleştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
32 Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenmede daha başarılı olmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
33 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler sözcükleri hecelere ayırmada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
34 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kılavuz kitaplar, öğretmenler için yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK

35 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatında öğrencilerin heceleri birleştirerek yeni kelimeler bulması onları mutlu etmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
36 Öğretmenlerin, okuma yazma öğretiminde yer alan, sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisi yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
37 Yeni okuma yazma öğretimi müfredatı için hazırlanan kitaptaki etkinlikler yeterli değildir.	HK	KM	KS	KT	TK
38 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde öğrenciler seslere odaklandıkları için söylenen heceleri yazmada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
39 Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) ile birlikte yürütülmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
40 Bitişik eğik yazı, harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
41 Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarını güçleştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
42 Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler dikkatlerini hece ve harflere yönelttikleri için okuduğunu anlamakta güçlük çekmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
43 Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler sözcük içinde yan yana gelen iki sessiz harfi okumada zorlanmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
44 Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi öğrencileri sıkılmaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
45 Yeni müfredatla başlanan ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemektedir.	HK	KM	KS	KT	TK
46 Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin, konuşmanın seslerin birleştirilmesiyle oluştuğunu fark etmesini sağlamaktadır.	HK	KM	KS	KT	TK
47 Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmektedir.	HK	KM	KS	KT	TK

EK-4 ÖLÇEĞİN UYGULANDIĞI OKUL LİSTESİ

50.Yıl İlköğretim Okulu
75.Yıl İlköğretim Okulu
Alper Yazoğlu İlköğretim Okulu
Atatürk İlköğretim Okulu
Büyükdöllük İlköğretim Okulu
Cumhuriyet İlköğretim Okulu
Değirmenyeni İlköğretim Okulu
Doyran İlköğretim Okulu
Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
Ferah İlköğretim Okulu
Fevzipaşa İlköğretim Okulu
Gazi İlköğretim Okulu
Hacı İlbey Mensucat Santral İlköğretim Okulu
İnönü İlköğretim Okulu
İskender İlköğretim Okulu
İsmail Güner İlköğretim Okulu
İstiklal İlköğretim Okulu
Kadripaşa İlköğretim Okulu
Karaağaç Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
Karakasım İlköğretim Okulu
Kemalköy İlköğretim Okulu
Kurtuluş İlköğretim Okulu
Lala Şahin Paşa İlköğretim Okulu
Meriç İlköğretim Okulu
Merkez İlköğretim Okulu
Mimar Sinan İlköğretim Okulu
Mithatpaşa İlköğretim Okulu
Mustafa Necati İlköğretim Okulu
Şehit Asım İlköğretim Okulu
Şehit Üsteğmen Efkan Yıldırım İlköğretim Okulu

Şükrüpaşa İlköğretim Okulu
Tıp Fakültesi Hastanesi İlköğretim Okulu
Tayakadın İlköğretim Okulu
Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
Ticaret Ve Sanayi Borsası İlköğretim Okulu
Trakya Birlik İlköğretim Okulu
Üyüklütatar İlköğretim Okulu
Vali Fahri Yücel İlköğretim Okulu
Yusufhoca İlköğretim Okulu
Yüksel Yeşil İlköğretim Okulu
Beykent Koleji
Serhat Koleji
Edirne Koleji

Özgeçmiş

19 Ağustos 1984 yılında Edirne’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini tamamladıktan sonra 1998 yılında Edirne Lisesi’nde lise öğrenimine başladı.2002 yılında liseyi bitirdi ve 2003 yılında Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2007 yılında üniversiteden mezun oldu. 2008 yılında ise Trakya Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisansa başladı.