

T.C
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ- EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YENİ İLKÖĞRETİM 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANMASINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
ÇİĞDEM GÜLBAŞ (ÇATAK)

Danışman
YRD. DOÇ.DR. KEVSER BAYKARA PEHLİVAN

OCAK,2008
MUĞLA

T.C
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ- EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
ANABİLİM DALI

YENİ İLKÖĞRETİM 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANMASINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
ÇİĞDEM GÜLBAŞ (ÇATAK)

Danışman
YRD. DOÇ.DR. KEVSER BAYKARA PEHLİVAN

OCAK,2008
MUĞLA

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ- EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
A.B.D.

YENİ İLKÖĞRETİM 1. SINIF İLKOKUMA YAZMA DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULANMASINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HAZIRLAYAN: ÇİĞDEM GÜLBAŞ (ÇATAK)

Sosyal Bilimler Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 11.02.2008
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 21.01.2008

Tez Danışmanı: Yrd. Doc. Dr. Kevser BAYKARA PEHLİVAN

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. M. Volkan ÇOŞKUN

Enstitü Müdürü: Prof.Dr. Aslan EREN

OCAK, 2008
MUĞLA

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/01/2008

Çiğdem GÜLBAŞ (ÇATAK)

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı :

Adı :

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe :

Y. Dil :

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

O

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite :

Fakülte :

Enstitü :

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı :

Ünvanı :

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe	TEZİN SAYFA SAYISI:
TEZİN KONUSU (KONULARI) : 1. Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER : 1. İlk Okuma Yazma Öğretimi 2. Ses Temelli Cümle Yöntemi 3. Çözümleme ve Bireşim Yöntemi Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstrakt ve thesaurus'ları kullanınız. 1. Teaching first reading and writing 2. Soun based sentence method 3. Analysis and synthesis methods Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.	
1- Tezinden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum	O
2- Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir.	
3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir	O
Yazarın İmzası :	Tarih :/...../.....

TUTANAK

Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 03/01/2008 tarih ve 397/2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25. maddesine göre, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Çiğdem GÜLBAŞ(ÇATAK)'ın "Yeni İlköğretim 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı tezini incelemiş ve aday 21/01/2008 tarihinde saat 13.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin KABUL olduğuna OY BİRLİĞİ ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Yrd.Doç.Dr. Kevser BAYKARA PEHLİVAN

Üye

Yrd.Doç.Dr. Bilal DUMAN

Üye

Yrd.Doç.Dr. M. Volkan COŞKUN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Çalışma 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.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket, araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak hazırlanmış 56 maddeden oluşmuştur.

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 10 İstatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. İlköğretim 1. Sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yüzde(%), frekans(f), aritmetik ortalama(X) ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır.

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 artışını belirtmişlerdir.

Ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses 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.

Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin genel gelişim özelliklerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yeni programın uygulanması aşamasında, velilerle işbirliğinin artırılması önerilmiştir. Öğretmenlerin programı daha iyi anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için,

okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması ve hizmet içi eğitimlerin artırılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the teachers' opinions about the new teaching programme applied to the first reading and writing teaching in the first class of the primary education.

The research includes the first, second and third class teachers that are working in Muğla in 2007-2008 school year. It is formed by 104 teachers working in 44 public primary schools.

As a collecting data material, an inquiry form which developed by the researcher, is used. Inquiry form is consisted of 56 items that are related to the research's sub-problems.

The statistical analyzes of the data are done by using SPSS10 statistic programme. For determining the teachers' opinions about the new teaching programme applied to the first reading and writing teaching in the first class of primary education, Percentage (%) , Frequency (f), Arithmetic Mean (x) and Standard Deviation (ss) were used.

At the end of the research, it is determined that the teachers think that the new programme increases the speed of learning, the students start reading earlier and the new programme provides permanent learning. The teachers emphasized that teachers' book and first reading and writing's planning which are given to the teachers are so easy. On the other hand, they determined that in the new programme there is too much reading by spelling and depending on that the difficulty of understanding increases.

It occurred that reading speed in phonetic based sentence method is slower than in the sentence based phonetic method. Also it is seen that there is hesitance of the teachers about handwriting styles. On the contrary of handwriting style, the teachers emphasized that it is easier to write with basic letters. It is determined that they have a complaint about the excessives of observation and evaluation forms.

They emphasized that phonetic based sentence method contributes to the students general development characteristics.

While applying the new programme, it is proposed to increase the cooperations with the students' families.

It is suggested to have a programme development expert present in schools and to increase the in-service training for the teachers to understand and apply the programme better.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	iii
ÖNSÖZ.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ NEDİR?	3
1.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ.....	4
1.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI	7
1.4. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ	9
1.5.İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	10
1.5.1.Bireşimsel Yöntemler(Tümevarım Yöntemleri)	10
1.5.2.Çözümsel Yöntemler(Tümdengelim Yöntemleri).....	14
1.5.3. Karma yöntem	24
1.6. TÜRKİYE'DE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	26
1.6.1.Cumhuriyetin ilk yıllarında kullanılan yöntemler.....	27
1.6.2. 1936 Programı	28
1.6.3. 1948 Programı	28
1.6.4. 1968 Programı	29
1.6.5. 1982 Programı	29
1.7. İLK OKUMA YAZMA PROGRAMLARININ DEĞİŞME GEREKÇELERİ	29
1.8. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ	31
1.8.1.Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	31
1.8.2.Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	33
1.8.3.Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları	33
1.8.4.Bitişik Eğik Yazı.....	34
1.8.5. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık.....	35
1.8.6.İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İterleme:	37
1.8.7. Okuryazarlığa Ulaşma:.....	41
1.9.ARAŞTIRMANIN AMACI:	41
1.10.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	41
1.11.SINIRLILIKLAR	42
BÖLÜM II.	43
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR:	43
BÖLÜM III.....	51
3.YÖNTEM.....	51
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ:.....	51
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM:	51
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI:.....	51
3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU:	52

BÖLÜM IV	54
4. BULGULAR VE YORUM	54
4.1. KİŞİSEL ÖZELLİKLERLE İLGİLİ BULGULAR:	54
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	66
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	80
4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR:	83
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	87
BÖLÜM V.....	91
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1. SONUÇLAR:	91
5.1.1. <i>Yeni Programın Getirdiği Olumlu Sonuçlara İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuçlar:</i>	91
5.1.2. <i>Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Sonuçlar:</i>	91
5.1.3. <i>Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:</i>	93
5.1.4. <i>Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:</i> .	93
5.1.5. <i>Yeni Program İle İlgili Önerilere İlişkin Sonuçlar:</i>	93
5.2. ÖNERİLER:.....	94
KAYNAKÇA:.....	95

TABLolar LİSTESİ

TABLO 1: ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI:	54
TABLO 2: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI:	54
TABLO 3: ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUKLARI OKUL YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMUNA GÖRE DAĞILIMI:	55
TABLO 4: ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞTIKLARI KURUMUN BULUNDUĞU YERE GÖRE DAĞILIMI:	55
TABLO 5: ÖĞRETMENLERİN ŞİMDİYE KADAR UYGULADIKLARI PROGRAMA GÖRE DAĞILIMI:	56
TABLO 6: PROGRAMIN BAŞARISINA YÖNELİK BULGULAR:	56
TABLO 7: İLK OKUMA YAZMA İLE İLGİLİ OLUMLU SONUÇLARA YÖNELİK BULGULAR:	57
TABLO 8: İLK OKUMA YAZMA İLE İLGİLİ SORUNLARA YÖNELİK BULGULAR:	66
TABLO 9: YENİ VE ESKİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASINA YÖNELİK BULGULAR:	80
TABLO 10: YENİ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN GENEL GELİŞİM ÖZELLİKLERİNE ETKİSİNE YÖNELİK BULGULAR:	84
TABLO 11: YENİ PROGRAM İLE İLGİLİ ÖNERİLERE YÖNELİK BULGULAR:	87

ÖNSÖZ

Eğitim seviyesi yüksek, okur-yazar insanların oluşturduğu bir toplum, ya kalkınmış, çağdaş bir toplumdur, ya da bu yolda ilerlemekte olan bir toplumdur. Çağdaşlığın, kalkınmışlığın en önemli ölçütlerinden birisi eğitimidir. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim öğretim süreci içinde, bireyin okula başladığı, kitap defterle tanıştığı, okuma yazmayı öğrendiği ilk okuma yazma basamağı büyük bir öneme sahiptir. Bu basamakta öğrencinin okuma yazmayı nasıl, ne hızda ve kalitede öğrendiği, bütün eğitim öğretim hayatını etkileyecek, üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Çocuğa verilen ilk okuma yazma öğretimi, onun akademik benlik tasarımını geliştirecek, okumayı sevmesini sağlayacak, onu kitaba yaklaştıracak ve ona öğrenmeyi öğretecek şekilde olmalıdır. Bu öneminden dolayı, uygulanmakta olan ilk okuma yazma öğretimi programlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılmalı, eksik ya da yanlış tarafları varsa yeniden düzenlenmeli ya da program değiştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı buradan hareketle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, ilk okuma yazma öğretimi programını değiştirmiş ve ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya başlamıştır.

Bu araştırmada, ses temelli cümle yöntemi hakkında öğretmen görüşleri alınarak, programın değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Çalışmalarım sırasında beni yönlendiren ve destekleyen sayın hocam Yrd. Doç.Dr. Kevser Baykara Pehlivan'a, eşim Kerem Çatak'a, ta ki en başından beri yanımda olan annem Fatma Gülbaş'a ve babam Zeki Gülbaş'a, araştırmaya katılan sevgili öğretmen arkadaşlarıma, görüşleriyle çalışmalarına destek veren sayın öğretim üyelerine ve arkadaşım Didem Barut'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında çağdaşlık, büyük ölçüde okur-yazarlığa dayanmaktadır.

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okur-yazar olmak önem kazanmış, okur-yazarlık oranları çağdaş gelişmenin en önemli ölçüsü olarak görülmeye başlamıştır. Bugün artık okuma yazma becerisine sahip olma, bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanması için bir basamak haline gelmiştir. Bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür.(Çelenk, 2001)

Bireyin bu önemli ve gerekli becerileri kazanabilmesi için eğitim görmesi şarttır ki, her birey bu hakka sahiptir.1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtildiği gibi, Türk Mili Eğitiminin temel ilkelerinden biri “eğitim hakkı”dır.

“Tabi ki okur-yazarlık yalnızca temel bir insan hakkı değil, aynı zamanda ulusal kalkınmanın vazgeçilmez araçlarından biridir. Eğer dünyada bir milyar okuma yazma bilmeyen insan varsa –ki vardır-,o zaman okur-yazarlık için bir milyar yaşayan neden var demektir.”(Kayalan, 2003:13)

Okuma yazma birey ve topluluklara bilişsel, ekonomik ve sosyo-kültürel alanda olumlu katkı sağlar. Bu bağlamda birey okuma yazma sayesinde kendi özgürlük alanını oluşturur ve genişletir, düşünce dünyasını zenginleştirir.

“Okuma yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir.”(Öz, 1998:1)Bu aktarma ve iletişime vesile olan kaynaklar da kitaplardır.

“Eski Mısır'da Tep kentindeki kütüphanenin kapısının üzerinde “Kitap ruhun gıdasıdır.”yazılıymış. Kitaplar düşünen bireyin yol göstericisi, insanlığın kâğıttan belleğidir.”(Kayalan, 2003:24)

Bir ülkede basılan kitap sayısı, o ülkenin okuryazarlığını ve okuryazarlığa verdiği önemi gösteren en önemli belirleyici unsurdur.

“Türkiye, dünyada en az kitap basılan ülkeler arasında yer alıyor.

Türkiye’de bir yıl içinde ders kitapları dışında çeşitli konularda 6031 çeşit kitap yayınlanırken;

Almanya’da ortalama 65.000

İngiltere’de ortalama 48.000

Fransa’da ortalama 39.000

İspanya’da ortalama 31.000

İtalya’da ortalama 17.000

Hindistan’da ortalama 14.000

Brezilya’da ortalama 13.000

Yugoslavya’da ortalama 10.000

çeşit kitap yayınlanmaktadır.(Kayalan, 2003:19)

Görülmektedir ki, ülkemizde yayınlanan kitap sayısı diğer ülkelerle kıyaslandığında gerçekten de çok azdır.

Ayrıca 1982 yılında yapılan bir araştırmaya göre Türkiye’de kitap okuyanların toplam nüfusa oranı on binde sekizdir.(Kayalan, 2003:18) Yine bu sonuç da Türkiye’de okuma alışkanlığının olmadığını göstermektedir.

İnsanlara özellikle de yetişkinlere yeni bir alışkanlık kazandırmak çok zordur. Belli bir yaşa gelinceye kadar yapmadıkları hatta gerekli görmedikleri bir şeyi onlara yaptırmak, gerekliliği ve önemi ne olursa olsun onları buna inandırmak mümkün değildir. Bu yüzden de belli bir zamandan sonra yapılan ya da söylenenler boşa gitmekte, bireyler okumamaktadırlar.

İşte bu noktada ‘Ağaç yaş iken eğilir.’sözü hatırlanmalıdır. Ülkemizde belki de küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırılmadığı için, az kitap okunmakta ve bu böyle süregelmektedir.

Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı(PISA)’ndan elde edilen sonuçlar da yine ülkemiz açısından hiç iç açıcı değildir. PISA, önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık aralarla yapılan bir tarama (survey) araştırmasıdır. Matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözme alanlarında değerlendirme yapmaktadır.

PISA 2003 sonuçlarına göre, okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülke 543 puanla Finlandiya’dır. Sıralamada bu ülkeyi Kore, Kanada, Avustralya,

Lihtenştayn takip etmektedir. En alt sırada 375 puan ortalamasıyla Tunus bulunmaktadır.

Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 441 puandır. Türkiye'nin okuma puanının projeye katılan ülkeler içinde Uruguay ve Tayland'dan farklı olmadığı söylenebilir. Türkiye'nin okuma puanı Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelerden daha yukarda görülmektedir. Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü(OECD) ülkeleri arasında sonlarda yer almaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, ülkemizdeki öğrenciler okumayı öğrenmişler fakat etkin bir okuma becerisi edinememişlerdir. Okuduklarını anlama ve yorumlama konusunda yeterli kazanamamışlardır (PISA Ulusal Nihai Rapor, 2005).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu(IEA)'nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine(PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim 4.sınıf öğrencilerimizin okuma becerileri ve okuma alışkanlıkları araştırılmaktadır. PIRLS sonuçları da yine ülkemiz açısından pek iyi değildir.

PIRLS sonuçlarına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28.sıradadır. Türkiye'nin puanı uluslar arası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (PIRLS 2001 Ulusal Rapor, 2003).

Bu araştırmalar sonucunda varılan nokta şudur ki; ülkemiz öğrencileri okuma konusunda istenilen düzeyde olmadığı gibi, ortalamanın da çok altında sonuçlar elde etmişlerdir.

Bu bağlamda, çocuğun ilk defa kitapla karşılaştığı, okuma yazma öğrendiği, etkin bir okuma becerisi kazandığı ve okumayı bir zorunluluk olarak görmeyip, alışkanlık haline getirdiği ilk okuma yazma dersi önem kazanmaktadır. İstenilen düzeyde bir okuma becerisinin temelleri bu derste atılmaktadır.

1.1. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ NEDİR?

İlk okuma yazma, insanlığın on bin yılda oluşturduğu sembolleri bireye öğretmek, onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturmaktır. Eğitim, insanlığın on bin yılda geliştirdiği bu yazıyı, yedi yaşındaki çocuğa yedi sekiz aylık bir zamanda kavratarak büyük bir mucize gerçekleştirmektedir.(Güleryüz, 2000:2)

İlk okuma yazma olayı, dışarıdan bakıldığında, çocuğun sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçtiği bir eşik dönemi olarak kabul edilebilir. Çocuğun yazılı dilin

işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemi ifade etmek için “ilk okuma yazma” terimi kullanılır. Bu dönem, sözlü dilden yazılı dile geçişte sessiz okuyabilme dönemine kadar olan devreyi kapsar.(Ferah,2001:13)

Okuma: Basılı ya da yazılı işaretlerin anlamlandırılması ve yorumlanması amacıyla zihnin duyu organları ve ses aygıtıyla işbirliği halinde ve koordineli bir etkinliği olarak tanımlanır.(Ferah, 2001:18)

Okuma, yazılı metne anlam verme sürecidir ve etkili ilk okuma eğitimi çocukların okuduğunu anlayan, bilgi ve becerisini yeni durumlara uygulayabilen ve okuma için güçlü istek duyan iyi okuyucular olmalarını sağlar” (Ontorio, 2003)

Okuma; bir yazar tarafından görsel uyarıcı biçiminde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında bir anlam belirtmesini gerçekleştiren etkileşimi anlatan terimdir.(Kayalan, 2003:20)

Yazma: Binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek, duyu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılmasıdır.(Güleryüz, 2000:21)

İlk yazma, yazmazlık döneminden okur-yazarlığın başlangıcına kadar olan dönemi ifade eder. Çocuk, kendine söylenenleri, okuduklarını ve düşüncelerini yazı ile kaydedebildiği andan itibaren ilk okuma yazmanın son aşamasına gelmiş olur. Kalem, defter ve tebeşir tutma aşamasından, söylenenleri veya kendi isteğiyle yazmak istediklerini yazabilecek hale gelinceye kadar çekilen zorluklar, yapılan hatalar, ilk okuma-yazma öğretimi içinde değerlendirilmelidir.(Ferah, 2001:20)

İlk okuma yazma öğretimiyle anadili öğretiminin dört temel becerisi olan “dinleme, okuma, konuşma ve yazma” etkinliklerinden olan dört ana çerçeve oluşarak anadili öğretiminin alt yapısı oluşmakta ve temeli atılmaktadır.(Güleryüz, 2000:96)

1.2. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

Çağdaş bir toplum düzeninde, bireyin kendi ilgi alanında ilerlemesi, kendini geliştirmesi, istediği görev ve statüye sahip olması, gelişmiş bir okuma-yazma becerisiyle mümkündür. Çünkü insan gerekli bilgi birikimine sahip olmak için, etkin bir okuma becerisine de sahip olmak zorundadır. Aynı şekilde, oluşturduğu bilgi birikimini diğer insanlarla paylaşabilmesi için, etkin bir yazma becerisi de edinmek

zorundadır. Bu bağlamda birey, sadece çevreden okuma yoluyla bilgi öğrenmenin ötesinde, kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur.(Çelenk, 2001)

“Ayrıca okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Bu nedenle okuma yazma programları, okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın, yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin, derslerinde başarılı olacağı söylenemez.”(Çelenk, 2001:18-19)

Bütün bunlardan dolayı, ilk okuma yazma, bireyin eğitim öğretim sürecinin sadece bir bölümü olup, amaca ulaşmak için önemli araçlardan bir tanesidir ve ilk basamaktır.

Bloom(1976)’a göre; dil yeteneği özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel giriş davranışıdır. Temeli ilkokul yıllarında kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okuduğunu anlama gücü ile (9–12 yaş çocuğunda) edebiyat gibi okumaya en çok dayalı derslerde 70 gibi yüksek bir korelasyon bulunduğu, bu korelasyonun matematikte 54; fen bilimlerinde 56; ortak korelasyonun ise 56 olarak gerçekleştiği, araştırmalarla ortaya konmuştur. (Akt: Çelenk, 2001:19)

Carroll (1963) ise; okulda öğrenmenin çok büyük bir bölümünün sözlü etkileşime dayandığını, sözlü düşünme yeteneğindeki farklılıkların, öğrenmede farklı sonuçların alınmasında önemli rolü bulunduğunu belirtmektedir. Sözel etkileşim; okuma, okuduğunu anlama, dinleme, dinlediğini anlama, konuşma düzgünlüğü ve akıcılığı, sözcükleri yerinde kullanma ve öğretim için yeterli sayıda sözcük bilme ve anlamlandırmayı gerektirir. Öğretmenin kullandığı dilin, araç-gereçlerdeki kullanılan anlamın açıklık derecesi ve öğrencilerin sözel kavrama gücü, okul başarısında çok etkin rol oynamaktadır. (Fidan’dan Akt: Çelenk; 2001:19)Kısacası okuma yazma, hayat boyu başarıyı getiren birinci öncelikli koşuldur.

Okuma, yazılı ve basılı dilin anlamının kavranması eylemidir. Çocuğun dil yeteneğinin de geliştiği ilk okuma yazma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümüdür. (Çelenk, 2001)

Yazılı dili öğrenmenin faydalarını söylemeye ve savunmaya gerek yoktur. Milletimiz 21. yüzyıla girerken 17. ve 18. yüzyıllardaki hayat tarzından çok farklı bir hayat tarzına geçmiştir. Okuryazarlık lüks olmaktan çıkıp, bir ihtiyaç haline dönüşmüştür. Sembollerle dolu yapay bir dünya önümüzde durmaktadır. Dolayısıyla milletler yarışında iletişim araçlarıyla devletlerin coğrafi sınırlarının ortadan kalktığı bir dünyada, insanlarımızın beyin rezervlerini ve beyin güçlerini eyleme geçirerek başarı sağlayabileceğimiz bilinciyle; ilk okuma yazma öğretimini daha kolay ve basit hale getirip dilimizi bu yolla daha kolay okunup yazılabilen bir dile dönüştürerek başarı sağlayabiliriz. (Ferah, 2001:22–23).

Kaplan (1992)'a göre dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Kendi milletinin tarihini ve kültürünü öğrenmek ve incelemek isteyen her birey, milletine ait eserleri okumak, anlamak ve onlardan zevk almak için, kendi dilini bilmek zorundadır. Dil, tıpkı bir ev gibi, bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağıdır.(Akt:Ferah, 2001). Bu sebeple yazılı ve basılı dili öğrenmenin ilk ve en önemli basamağı olan ilk okuma yazma öğretiminin, en doğru ve etkili bir biçimde yapılması gerektiği önemle vurgulanmalıdır.

Öğrenmenin çeşitli yolları vardır. Bunlar içinde gözlem ve deneyin önemli bir yeri olmakla beraber, her şeyi gözlem ve tecrübe yoluyla öğrenmek mümkün değildir. Özellikle ana dili öğretiminde başvurulacak ilk ve önemli iş, okumadır. Dil öğretiminin en aktif ve doğru yolu okumaktan geçer. Okumak bir ihtiyaçtır. Okuma, insanın düşünce dünyasına genişlik ve derinlik kazandırma, bilgi birikimini arttırma, zevk eğitimi edindirme yönlerinden ihtiyaçlarımızı gideren bir faaliyettir.(Calp,2003:2) İşbirliği ve uygulamalı eğitim de okumayı öğrenmenin yollarındandır. (Raj, 2000)

Calp'e göre günümüz toplum hayatı işlek, okunaklı bir yazı becerisini de gerektirmektedir. Teknolojideki hızlı gelişmeler, yazıyı okuma karşısında ikinci plana itmiş olsa da, günümüzdeki toplum hayatı yazı yazma ihtiyacını kaçınılmaz kılmaktadır. Eş dost ziyaretlerinden davetlere, günlük çalışmalarımızı planlamadan görevimiz gereği hazırlayacağımız raporlara, günlük ihtiyaçlarımızı listelemeden iş ve ticari siparişlerimize, ders notlarını tutmaktan resmi ve özel kuruluşlara başvuruya kadar birçok alanda yazı yazmak bir zorunluluktur.

Yazı, bir insanın adeta elçisidir. Okunaklı, işlek ve estetik görünümlü bir yazı muhatap üzerinde olumlu bir etki meydana getirir. Okunaklı, işlek ve estetik görünümlü bir yazı, olmayacak işlerimizi oldururken tersi, olacak işlerimizi sekteye uğratabilir. Bu bakımdan öğrenim hayatının ilk yıllarında işlek, okunaklı, güzel ve yeteri kadar hızlı yazı yazma becerisinin temellerinin atılması hayati bir öneme sahiptir.(Calp,2003:2)

Genel olarak bakıldığında bireyin çağdaş bir birey olma yolunda ilerlerken, kendini her alanda geliştirmesi ve çevresindekilerin gelişimine de katkıda bulunması gerekmektedir ki, bu da okuma alışkanlığı kazanmış ve işlevsel bir yazma yeteneği olan bir bireyin yapabileceği bir iştir. Böylesi bir yazma becerisinin ve okuma alışkanlığının kazanılması aşamasında ilk basamak olan okuma yazma öğretimi büyük öneme sahiptir. Bu becerileri kazandırabilecek kalitede bir ilk okuma yazma öğretimi programının nasıl olacağı, önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

1.3. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

Çelenk'e göre ilk okuma yazma öğretiminin genel amacı, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir. Okuma ve yazma becerilerini, öbür dil etkinliklerinden yani dinleme ve konuşma becerilerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir. Bu gerçeğin ışığında ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını Çelenk şu şekilde sıralamıştır:

—Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme

—Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme

—Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme

—Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme

—Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme

—Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme

Köksal ise ilk okuma yazma öğretiminin temel amaçlarından şöyle bahsetmiştir:

1.Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanmayı sağlayan temel becerileri kazandırmak, Türk dilini sevdirmek.

2.Noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, soru işareti, ünlem işareti, büyük harfler) kullanıldığı yerleri öğretmek.

3.Birinci sınıf çocuğunun dağarcığına giren sözcük ve cümlelerin doğru yazılışını öğretmek.

4.Temel büyük ve küçük harflerin yazılış şekillerini, yönlerini kavramalarını ve doğru, güzel yazı yazmalarını sağlamak.

5.Birinci sınıf çocuğunun dağarcığındaki basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunmasını öğretmek; okuma mekanizmasını kavratarak, doğru, anlamlı ve çabuk okumayı sağlamak.

6.Öğrencilere okuma-yazma alışkanlığı ve zevkini kazandırmaya çalışmak.

Milli Eğitim Bakanlığı(1993) ise ilk okuma ve yazmanın temel amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

*Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek

*Birinci sınıf çocuğunun kelime hazinesine giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını öğretmek

*Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak

*Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak

*Büyük ve küçük temel harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek

*Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek

*Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak

*Kelime hazinelerini geliştirmek

*Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikâye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek

*Okuma ve yazmayla ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak

*Resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek

*Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamak.(Akt.Akyol,2001:15-16).

(Ontorio, 2003)' da ilk okuma öğretiminin temel amacını, öğrencilerin akıcı okumalarını, okuduklarını anlamalarını ve okumaya istek duymalarını sağlamak olarak belirtilmiştir.

Yine MEB(2005) ilk okuma yazma öğretiminin amacını şu şekilde belirtmiştir: Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.

1.4. İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN İLKELERİ

Çelenk(2001: 20–24) ilk okuma yazma öğretiminin ilkelerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1.İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- 2.Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- 3.İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- 4.İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- 5.İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
- 6.İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
- 7.İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
- 8.İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- 9.İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- 10.İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- 11.İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.

12. İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

1.5. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Geçmişten bugüne ilk okuma yazma öğretiminde farklı birçok yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler uzunca bir süre kullanıldıktan sonra, daha doğru ve daha etkili olduğu düşünülen yeni yöntemler kullanılmaya başlanmıştır.

“Dünyada okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler, bireşimsel(sentezci), çözümleyici(analizci) ve karma(eklektik) yöntemler olarak üç grupta incelenmektedir.”(Güleryüz, 2000:77)

1.5.1. Bireşimsel Yöntemler(Tümevarım Yöntemleri)

“Tümevarım yöntemleri, öğrenme konusunu oluşturan unsurları bütünleştirme, öğrenme probleminde var olan yardımcı duygu ve düşünceleri birleştirip tek bir ana duygu ve düşünce haline getirme esasına dayanır.”(Calp,2003:99)

Tümevarımda esas olan parçaları birleştirerek bütünü elde etmektir.

Bireşimsel yöntemlerde ilk okuma yazma öğretimine, önce harflerin, seslerin, hecelerin veya kelimelerin verilmesiyle başlanır.

1.5.1.1. Harf /Alfabe Yöntemi

Bu yöntemde harflerin bir adı, bir sesi bir de işareti vardır. Örneğin “f” bu harfin işaretidir. “fe” bu harfin adıdır. “fff” bu harfin sesidir.

“İlk okuma yazma öğretiminde harflerin işaretleri ve sesleri öğretilmeli, fakat adları öğretilmemelidir. Oysa bu yöntemde harflerin adları öğretilmektedir. Harflerin adlarının öğretilmesi, doğru, hızlı ve anlayarak okuma amacına hizmet etmemektedir.(Calp, 2003)

Bu yöntemde önce harflerin öğretilmesi, harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturulması esastır.

Greko-Romen medeniyetinden, orta çağın sonuna kadar hemen bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir.(Güleryüz, 2000:77). Nosh Webstır’ın Hece Kitabı buna örnektir. Bu kitap Amerika’da 1783’ten sonra 100 yıl boyunca 800 milyon nüsha satılan bir okuma öğretimi kitabıdır.(Gray ‘den akt.Güleryüz, 2000:78)

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, güçlkle 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. (Calp, 2003)

Bu yöntemde okuma sırasında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Ünsüz harflerin tek başına çıkarılması çok zordur. Ünlü harflerde ise böyle bir sorun yoktur. Çünkü ünlü harflerin sesleriyle adları aynıdır. Oysa ünsüz harflerin sesleri ve adları farklıdır. Sözelimi “dur” sözcüğünü öğrenci okurken, ünsüz harfleri de ünlü harf gibi adıyla okur ve ”deure” gibi anlamsız bir okuma gerçekleşir.

“Bu yöntemin sakatlığını Almanya’da ilk defa Luther’in çağdaşlarından Valentin Ickelsamer göstermiştir. Bu zat, çocuklara harflerin adlarını öğretmektense, seslerini söylemekle yetinilmesini ileri sürmüştür. Ickelsamer, her harfle bunun baş harfini teşkil ettiği bir kelimenin resmi arasında çağrışım sağlanmasını istemiştir.(Baymur’dan akt.Güleryüz, 2000:78) Jordon adlı matbaacı 1553’te Ickelsamer’ın düşüncelerinden hareketle resimli bir alfabe bastırmıştır.”(Güleryüz, 2000:78)

“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.”(Calp, 2003:100)

1.5.1.2.Ses /Fonetik Yöntemi

Bu yöntemde esas olan seslerin öğretilmesidir. Ünlülerin telaffuzu daha kolay olduğu için önce ünlüler öğretilir, daha sonra ünsüzlere geçilir. Öğretilen ünlülerin yanına ünsüzler getirilerek seslendirme yapılır. Öğretme sırasında çocuklara önce harf gösterilir. Sonra da o harfin sesi, ilk önce öğretmen tarafından sonra da çocuklar tarafından yüksek sesle söylenir.

Ünsüz harflerin tek başlarına seslendirilmeleri mümkün olmadığı için, bunların öğretilmesinde büyük zorluklar yaşanır. Öğretmen harfi tanıtılabilmek için sese benzeyen birtakım abartılı söyleyişlerde bulunur. Mesela “as” kelimesinin seslerini öğretebilmek için önce (a) sesi, sonra (s) ünsüzü kavratılmaya çalışılır.

Birleştirilerek “as” denir. Bu söyleyişte abartıya kaçılarak “asss” denir. Öğretim bu şekilde sürdürülür.(Calp, 2003)

Bu yöntem hala birçok ülkede kullanılmaktadır. Bu yöntemin mantıklı, ekonomik ve kolay uygulanabilmesi gibi yararları vardır.(Gray’den akt.Güleryüz, 2000)

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 işinde “anlam çıkarma, hatta yorumlama, yani bir okuma parçasını anlamlandırma” önemlidir. Bunlar olmadıkça okuma yapılmış sayılmaz, yapılan sadece görme ve seslendirmedir.(Calp, 2003)

Bu yöntemle elbette okuma yazma öğrenilmektedir fakat bu okuma etkin bir okuma olmamaktadır. Bu yöntemle okuma yazma öğrenen kişiler okuma materyalindeki “anlam”ı kavramaksızın, sadece metni gözle algılayıp seslendirirler. Bu ise, sadece okuma yazmayı bilmek demektir. Daha sonraki dönemlerde çocukların doğru ve hızlı okumaları, okuduklarını anlamaları mümkün olmaz.(Calp, 2003)

Krashen(2004), Ses temelli okuma öğretiminde kuralların öğretmenler için bile çok karmaşık olduğunu, 6 yaşındaki öğrenciler için büyük sorun yarattığını, bu durumun yöntemin sakıncalarından biri olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda bu yöntemde bazı sesleri öğretmek çok güç olmaktadır.

Bu yöntemde sessiz harfler, sesli harflerle telaffuz edilirken, araya başka sesler ilave olmaktadır ve sözcük gerçek anlamıyla okunamamaktadır. Dumville göre, çocuğun dikkati bu işe o derece dalıyor ki, çocuk okuduğunu pek az ya da hiç anlamıyor. Bu yöntemle yetişmiş öğrenciler anlama dikkat etmeden, mihaniki şekilde okumaya eğilimlidirler. Anlamı olmayan çalışmaların sık sık tekrarı öğrenciyi okumadan alıkoyuyor.(Gray’den akt.Güleryüz, 2000:80)Bu sayılan nedenlerle ses yöntemiyle istenen nitelikte okuma yazma öğretilmediği söylenebilir.(Güleryüz, 2000:80)

Calp’e göre, bu yaklaşımda kişinin dikkati harfleri birbirine çatmaya yöneldiği için, okuması kekeleme tarzındadır. Sık sık geriye dönüşler, tekrarlar,

gırtlak h p rdetmeleri ve “ııı, hı hı” diye ıkınmalar görülür. Böyle bir duruma ise okuma denemez; okumada, okuyanın ve dinleyenin okunandan anlam çıkarması, zevk alması, yeni yorumlara ulaşması söz konusudur.

“Harf/Alfabe yönteminde olduğu gibi bu yöntemde sık sık yapılan tekrarlar zaman kaybına, öğrencilerin bıkmasına ve boş yere belleklerinin yorulmasına yol açar.”(Calp, 2003:101)

Öğrenciler için soyut olan seslerin birleştirilmesi ve bu yolla okumanın gerçekleştirilmesi oldukça g c tür. Fonetik olmayan yani yazıldığı gibi okunmayıp okunduğu gibi yazılmayan dillerde kullanılması oldukça zordur. Ses yöntemiyle öğrenciler okuma ve yazmayı kısa sürede öğrenmelerine rağmen, sonraki dönemlerde doğru, hızlı ve anlamlı okuma ve yazmalarına, okuduklarını anlamalarına engel olan bir yöntem olduğundan fonksiyonel değildir.(Calp, 2003)

1.5.1.3.Hece Yöntemi

Bu yöntemde esas olan hecedir. Heceler  ğrencilere tanıtılır ve hecelerden kelimeler, kelimelerden c mlerler oluşturularak öğrencilere okuma yazma öğretilir.

Tek heceli dillere uygun olan bir yöntemdir. Heceler, belli bir sırada ve resimlerle ilişkilendirilerek öğretilir.  ğrenme süresini kısaltmayı amaçlayan bu yöntemde, öncelikle açık heceler, daha sonra dilin yapısına göre uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretilir.(Calp, 2003)

Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü sessiz harfler, ancak sesli harflerle birleşmek suretiyle doğru s ylenebilirler. Bunu hemen hemen bütün fonetisyenler kabul etmektedir.( z, 1998)

Bu yöntem basit hece yapısı olan İspanyolca, Japonca, Portekizce ve bazı Afrika yerli dillerine uygun düşmektedir.(Güleryüz, 2000:80)

W.Covan, bu yöntem için “Sözcük öğelerini mantıksal bir sıraya göre öğretiyor ve yeni sözcük öğrenme tekniği kazandırıyor, öğretilmesi kolay, basit dilbilgisi yeterlidir, yetişkinlerin mantıksal düşüncelerine uygundur.”görüşünü ileri sürüyor.(Güleryüz’den akt. Köksal, 1999:11)

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.(Calp, 2003)

Başlangıçta öğrenciye heceler sözcük ve cümle içinde öğretilmeyecek olursa, öğrenciye aşırı bir hafıza gayreti yüklenir. Öğrencinin okumayla ilgisini kesme ihtimali vardır. Öğrenci mihaniki şekilde okumaya alışabilir, o nedenle de metin düzenleme oldukça önemlidir. Bir iki heceli sözcükleri az olan diller için uygun değildir.(Gray’den akt.Güleryüz, 2000:81)

Yine Öz(1998)’e göre, tamamen heceye dayanan tablolar fazla kullanılırsa, öğrenci cümle ve küçük hikâyelere geçmeden önce, okumayla ilgisini kesebilir. İlk okuma metinleri çok güç olursa veya öğrencinin karşılaştığı güçlükler süratle artarsa, o zaman okuduğu kelimelerin anlamını bilmeden okumaya alışabilir.

1.5.2.Çözümsel Yöntemler(Tümdengelim 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.

Eşya, olay ve varlıkların önce bir bütün olarak ele alınıp daha sonra parçalarına ayrılması işlemine analiz/çözümleme denir. Örneğin, doğru ve sağlam cümle kurma yeteneklerini geliştirmek amacıyla, öğrencileri cümlelerin yapısı ve anlamı üzerinde düşündürerek onlara cümlelerin unsurlarını buldurma işi bir analizdir.(Calp, 2003:103)

Çözümsel yöntemler; sözcük yöntemi, cümle yöntemi ve öykü-metin yöntemi olarak üçe ayrılır.

1.5.2.1.Sözcük(Kelime) Yöntemi

Bu yöntemde esas olan kelimelerdir. Okuma yazma öğretimine önce öğrenciler için anlamlı kelimelerle başlanır. Kelimelerden cümleler,cümlelerden de metinler oluşturularak okuma yazma öğretilir.

Kelimelerin seçiminde dilde bulunan bütün seslerin mevcut olmasına dikkat edilir. Mesela kol, el, top gibi kelimeler resimleriyle eşleştirilerek öğrencilere öğretilir. (Calp, 2003)

“Bu yöntemde ilk öğretilen sözcükler, öğrencilerin tümünün bildiği basit sözcüklerdir. Öğrencinin dikkati “hece, harf” gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Yeni sözcüklerin anlaşılması için bireşim ve çözümleme yöntemlerinden yararlanılır.”(Köksal, 1999:11)

Bu yöntemin kurucusu ve çocuklar için ilk resimli kitabın yazarı olarak Comenius(1552–1670) kabul edilir. Sözcük, düşünce ve bellek için temel birimdir. Öğrencilerin dikkati metin üzerine çekilerek, okudukları metin üzerinde düşünmeye, zevk ve ilgiyle okumaya alıştırlırlar. Bu yöntemi Jakobet, Horece Mann(1796–1859), Decroli(1871–1932) gibi önemli eğitimciler savunmuşlardır.

Fransız akademisi üyesi Abbe Rodonwilliers 1768’de yayınladığı ‘Dilleri Öğrenme Tarzı’ adlı kitapta, sözcüklerden harekete geçerek okuma yazma öğretilmesini öneriyor. Bu düşünceden hareket eden Nicolas Adam adlı gramerci, sözcükle okuma yazma çalışmaları yapıyor, harfle öğretimi eleştiriyor ve böyle aksi bir yolun izlenmesine hayret ediyor. Almanya’da Gedikçe, 1779’da yayınladığı bir alfabe, sözcük yöntemiyle ilgili uygulamalara yer veriyor. Fransız devriminin 3.yılında HG adıyla yayımlanan kitapta okuma ile yazmanın beraber yürütülmesi öneriliyor.(Güleryüz, 2000:82)

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 yöntemle 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.

“Temel kelimeler yöntemi” denilen yöntem, kelime yönteminin bir adaptasyonudur. İlk okuma alıştırmalarında, dilin bütün temel seslerini içine alan birtakım yeni kelimeler vardır. Bu sistem öğrencinin bütün ses öğelerini çok kısa zamanda kavramasını sağlar.(Öz, 1998:6)

Taner’e göre sözcük yönteminin, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretiminde uygulanması uygun olur. Bu dillerde birçok sözcüğün yazılış ve okunuşu birbirinden farklıdır. Türkçenin imlası fonetik olduğundan çocuklara sözcükleri basma kalıp vermeye, bu yöntemle okuma yazma öğretmeye gerek yoktur.(Akt.Güleryüz, 2000)

Calp(2003)'e göre de, bu yöntem, kelimelerin anlamlarının vurgulama ve tonlamaya dayandığı tek heceli diller için ve yazıldığı gibi okunmayan, okunduğu gibi yazılmayan Hint-Avrupa dilleri için uygundur.

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 işletme (çekim) ekleriyle kullanım imkânı kazandığı Türkçe gibi diller için uygun değildir. Çünkü Türkçe kelimeler, çoğunlukla sözlüklerdeki yalın halleriyle değil, çoğunlukla kelime kök ve gövdelerine sonradan eklenen yapım ekleriyle, birtakım hal, vasıta, aitlik gibi çekim ekleri almış olarak cümlelerde kullanılmaktadır. Bundan dolayı bu yöntem, Türkçe'nin yapısına uygun değildir.

Bu yöntem de çocuk psikolojisine uygun değildir. Kelime kelime okumak, çocuğun hızlı ve anlayarak okumasına engel olur. İlerde, göz kaslarını hantallaştıracağı, geriye dönüşleri artıracığı; cümleyi kalıp halinde anlamaya, beyin kas koordinasyonunun oluşumuna engel olacağı unutulmamalıdır. (Calp, 2003)

1.5.2.2. Cümle Yöntemi

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.(Calp,2003:103)

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. Örneğin, cümle kendini oluşturan kelimelerden daha farklı ve anlamlıdır. Öğrenci şekilleri ve eşyayı bir bütün olarak algılar ve zamanla parçalarını fark etmeye başlar. Öğrencinin gözü -aslında beyni- kelimeleri de bir resim gibi bir bütün olarak görmekte; kelimeleri hece veya harf olarak değil, bir bütün olarak algılamaktadır. (Calp,2003:104)

Bu yöntemde ilk okuma ve yazma öğretimine hazırlık ve çizgi alıştırmaları ile başlanır. 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.

Cümle, basit birtakım ses ve sözcüklerden oluşmamaktadır; anlamı olan ve yargı bildiren dil birimidir. Nasıl ki sözcük, sadece seslerin ve harf adlarının bir bütünü değilse, cümle de ses ve sözcük ifadelerinden farklı bir şeydir.(Köksal,1999:12)

Calp(2003)'e göre, bu yöntem, öğrencinin özelliklerini göz önünde tutarak kısa ve anlamlı cümlelerden işe başladığı ve onu merkeze aldığı için öğretim ilkelerine de uygundur.

Huey, “Bu metotlar, gerçek dil bilimini teşkil eden, ne sözcük ne de harftir; sadece cümledir; zira cümle düşünce birimlerini, tam fikirleri temsil eder. Eğer cümle tabii dil birimi ise, okuma ve konuşmanın tabii birimi yine cümledir. Cümlelerin genel anlamı, okuyanın ve konuşanın zihninde yer ettiği zaman ancak normal okunur ve telaffuz edilir.”demektedir.(Gray'den akt.Güleryüz, 2000:82)

Cümle anlamı olan ve yargı bildiren dil birimidir. Cümleyle okuma yazma öğretimi yapanlardan biri de Jakotot'dur(1770–1840).Jakotot öğrencilerine Fenelon'un Telemaque adlı eserinden bir cümle okuyor, tekrarlatıyor. Sonra öğrencilerine yazdırıyor. Öğrencilerle sözcük, hece, harf çalışmaları yapıyor ve bu öğrencilerin yanlışsız okuyup yazmalarına kadar devam ediyor. Daha sonra ikinci ve üçüncü cümleler veriliyor. Jakotot, Belçika'nın Louvain Üniversitesinde Fransızca okutmaya devam ediyor. ‘Genel Öğretim Bilgisi’ adlı kitabında öğrencilere nasıl okuma yazma öğrettiğini anlatıyor. Jakotot'un uygulaması, Abbe Radonvillers ve Nicolas Adam'ın ileri sürdüğü çalışmanın bir uygulamasıydı. Jakotot'un bu uygulamaları Almanya'da etkisini gösteriyor, Karl Seltzsam (1850–1870) bu yöntemin Almanya'da yayılmasına katkıda bulunuyor. Breslav şehrinde bu yöntemin uygulanmasına başlanıyor, köy okullarına da öneriliyor.

Almanya'da Seltzsam işe okuma parçaları ile başlarken, Alfred Graffunder (1801-1875) örnek bir cümlelerin, Karl Vogel (1795-1862) bir sözcüğün ele alınmasıyla harekete geçiyor.(Baymur'dan akt.Güleryüz, 2000:83)

Önceleri sözcük yöntemini savunan Decroly de cümle yöntemini savunmaya başlamıştır. Kerschensteiner ve Artur Kern, yaptıkları çalışmalarla cümle yöntemini bilimsel açıdan incelemişlerdir (Köksal, 1999: 12).

Decroly, cümle yöntemine ilişkin uygulamalarında, çocuğun ana dilini öğrenmesi sürecinden hareket etmiştir. Çocuğun ana dilini öğrenme süreci ile okuma yazma öğrenme süreci arasında ilişki kurarak çalışmıştır. Decroly'ye göre, anne çocuğuna konuşmayı öğretirken harf, hece ve kelimeler değil, cümleler kullanmaktadır. Cümlelerin sürekli tekrar edilmesiyle çocuk konuşmayı öğrenmektedir.(Güneş'ten akt.Calp, 2003:105)

Calp'e göre, cümle yöntemi, sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin yapısına uygundur.

Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin dikkatini öncelikle bir faaliyet üzerine çeker ve faaliyet üzerinde tartışılır. Tartışma esnasında, çocuklar bazı ilgi çekici gözlemlerde bulunurlar. Öğretmen bunlardan birini tahtaya yazar ve yüksek sesle okutur. Sonra öğrenciler önemli kelime gruplarıyla her gruptaki belli bazı kelimeleri ayırırlar. Birkaç dersten sonra, bilinen kelimeler çoğaldığı için, bu işi kolayca yaparlar. Bilinen kelimeler ilk bakışta anlaşılır, bir aralık öğrencilerin dikkati kelime öğeleri üzerine çekilir ve yeni kelimeleri kendi başlarına tanımak için bu öğelerden faydalanmaları öğretilir.(Öz,1998:7)

“Bu yöntem iki şekilde uygulanır:

—İlk okuma ve yazma öğretimine önce büyük harflerle başlanır, sonra küçük harfler tanıtılır.

— İkinci yaklaşımda ise ilk okuma ve yazma öğretimine büyük ve küçük temel harflerin bir arada öğretilmesi ile başlanır. 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 küçüklere ile birlikte yeri geldikçe kullanılarak öğretilir.

Öğrenciler, her iki karakter arasındaki farkı ve benzerliği görür; her ikisini bir arada kullanmayı öğrenir; bu yolla basit dil bilgisi kurallarını da sezmiş olurlar. Aynı zamanda öğrenciler, cümlenin baş harfinin ve özel isimlerin büyük harfle yazıldığını

fark ederler. Bu durum, daha sonraki öğrenme konuları için ön giriş davranışlarını oluşturur.”(Calp,2003:103–104)

Dikmen(2003)’e göre, sıra ile önce büyük harflerin daha sonra küçük harflerin öğretimi iki ayrı dönemde olacağından dolayı, hem zaman kaybına sebep olur hem de öğrencileri çelişkiye düşürür.

Cümle yönteminde, okuma ve yazmanın bir arada ve eş zamanlı olarak öğretilmesi esastır. Bu yolla işitme algısına ilave olarak görme algısı da işe koşular. Çocuğun okuma ve yazmayı sözel olarak öğrenebilmesi, ona söylenen sözleri sadece işitme yoluyla anlaması zordur. Ses, biçime göre daha soyut ve uçucu olduğundan kavranması güçtür. Kelimeleri meydana getiren seslerin yazıdaki karşılıkları olan harflerin de tanınması gerekir. Yazılı bir cümle yahut kelimenin hece ve harflere ayrıştırılması, ses ve söze ayrıştırılmasından daha kolaydır.(Calp,2003:107)

“Cümle yönteminin birçok yararları vardır. Bilgi edinme sürecinin genel anlayışına uygundur. Metinlerin anlaşılması üzerinde ısrarla durulmalıdır; böylece öğrenciye anlayacağı bir şekilde okuma alışkanlığını kazandırır ve okuma zevkini aşlar.

Schonell “cümle yönteminin en büyük yararlarından biri, metinde ifade edilen düşünce zinciri vasıtasıyla öğrenciye yardım etmesidir.”der.

Anderson ve Dearborn’a göre, okumanın kelime kelime gerçekleşmesinin önüne geçilmesinde cümle yöntemi etkilidir. Ayrıca bu yöntem, çocukta söylenişini bildiği kelimeleri hecelere ayırmasına yardım etmek suretiyle, kelimeleri doğru olarak tanıma yeteneğini geliştirir. Bu, okuma öğretiminin başlıca amacı değil; fakat bilinçli okumanın ilk koşuludur. Bu beceri, gerek başlangıçta sistemli bir şekilde, gerekse öğrencinin kelime unsurlarını tanıması ve onları kullanabilmesi daha zorunlu bir hal aldıkça, adım adım geliştirilebilir.

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.(Öz,1998:8)

“Ebbinghaus harf, hece, kelime ve cümlelerin öğrenildikten sonra ne kadar süre içinde unutulduğunu araştırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre harfler bir saat sonra, heceler bir gün sonra, kelimeler ise bir hafta sonra unutulmaktadır. Buna karşın cümleler daha kalıcı olmakta, aylar ve yıllar boyu saklanabilmektedir.”(Güneş’ten akt.Calp, 2003:105)

“François Richaudeau çeşitli okuyucular üzerinde yaptığı çalışmalarda aralarında anlam bağı olmaksızın liste halinde verilen kelimelerin kaç tanesinin anımsandığını ölçmüştür. Bu kelimelerden ortalama beşinin anımsandığını belirlemiştir. Ancak cümle halinde verilen kelimelerden ortalama on beşinin hatırlandığını saptamıştır.”(Richaudeau’dan akt.Calp, 2003:106)

Neijs’e göre cümle yöntemi öğrencinin ilgisini çekmekte ve okumaya güdülemektedir. Cümle düşüncenin temel birimi olduğundan, bir cümledeki düşünceyi anlayan öğrenci, bir sonraki cümleyi merak etmekte ve ona yönelmektedir. Böylece okuma tekniğini geliştirmekte, okuduğunu daha iyi anlamakta ve parçadaki anlam zincirini yakalamaktadır.(Calp,2003:106)

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, çözümlene sürecinde heceler ve seslerin sezdirilmesi o kadar da kolay olmamaktadır.

1.5.2.3. Öykü/Hikâye/Metin Yöntemi

Bu yöntemde öğrencilerin dikkati günlük hayatlarından alınan ve genellikle olaya dayanan bir hikâye üzerine çekilir ve hikâyenin içerisindeki olayların neden-sonuç ilişkisi soru-cevap tekniğiyle kavratılır.(Calp,2003:107)

Hikâye yöntemi, cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Burada temel birim, hikâyeyi oluşturan birtakım cümlelerdir. Bu yöntem, okuma alıştırmalarını daha ilginç hale getirir; çünkü hikâyeler bütün çocukları ilgilendirir. Böylece kelime ve cümle yöntemlerinin bazı sakıncalarını gidermektedir. Ayrıca, bu yöntem, başlangıç, çevre ve sonuç olmak üzere birbirini izleyen birtakım olayları aktarır ve daha mükemmel bir düşünce biriminin meydana gelmesini sağlar. Öğrencinin dikkati, metnin anlamı üzerine çekilmekle kalmaz, aynı zamanda bir düşünce

zincirini önceden sezmeye ve izlemeye yöneltir. Hikâye, öğrencilere basit bir cümleden çok düşünce ilişkilerini tartışma ve anlama fırsatlarını verir.(Öz,1998:8)

Öykü yöntemi, anadili öğretim süreçlerinin gerçekleşmesinde en uygun yöntemdir. Hayat Bilgisi ünitelerine uygun olarak metin ya da küçük öykülerle, öğrencilerle “dinleme” , “dinlediğini anlama” , “anladığını anlatma olan konuşma” becerileri üzerinde çalışılabilir. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi gelişmiş bir sözcük dağarcığına ve zengin masal dünyasına sahiptir. Bu yüzden okuma yazma öğretimine, anlam bütünlüğü olan, ünitelerle ilişkili çocuk dünyasına uygun öykülerle başlanmalıdır.

Öykü yöntemi, MEB'nin (1936, 1943, 1968, 1982) birinci sınıf Türkçe programlarında öngördüğü okuma yazma anlayışına uygundur. Ayrıca birinci sınıf öğrencisinin bilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurulursa bu yöntemin etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği söylenebilir.(Güleryüz,2000: 83–84)

Bu yöntemde hikâye öğretmen tarafından okunur, varsa, hikâye ile ilgili çizgi film izlettirilip, ses bandı dinlettirilir, resimler gösterilir. Çocuklar bunlar üzerinde konuşurlur. Gerekirse hikâye dramatize ettirilir ve öğrencilere anlatılır. Öğrenci ezbere okuyup yazma becerisine sahip olduktan sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir.(Calp,2003:107)Çözümleme sonucu edilen sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur. Öykü yöntemi, çözümleme bireşim yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Okuma yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde “çözümleme bireşim yöntemi” nin tüm aşamaları uygulanmaktadır.(Köksal,1999:12)

Örnek:

MİNİK SERÇE

Cik cik cik! (Pencerenin önüne konan kuş, arkadaşı Suna'yı uyandırmak için yaptığı çalışmaları anlatıyor.)

Güneşli bir gün başlıyor. Uyan Suna uyan! Suna erken kalk. Gök mavi, deniz yeşil. Bahçede çiçekler sarı sarı, al al. Suna bir demet çiçek al.

Cik cik cik!(Minik serçe kanatlarını çırparak, şarkı söyleyerek Suna'yı uyandırır.)

—Günaydın Suna, Günaydın.

—Aaa! Sen misin minik serçe? Sana da günaydın.

—Cik cik cik!

Elini yüzünü yıka. Okul açıldı. Zil çaldı. Çocuklar okulda şarkı söylüyor, oyun oynuyor. Gökte kuşlar uçuyor. Denizde balıklar yüzüyor. Koş Suna. Koş koş Suna. Şu okul çok hoş Suna.

“İşte mavi bir okul. Suna bak. Bu masa. Şu kapı. O sıra. Kalem al. Yazı yaz. Okul açıldı, yaz.” dedi ve minik serçe uçarak önce okulun önündeki ağaçlara kondu. Sonra da ormanlara doğru kanat çırparak uçtu.(Güleryüz, 2000: 84–85)

Güleryüz(2000: 85–86) 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 şırlıtısı, 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 başlar.(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.

—Suna erken kalk.	O sıra.
—Bir demet çiçek al.	Kalem al.
— Sarı çiçek al.	Yazı yaz.
—Suna bak.	Okul açıldı.
—Bu masa.	Şu kapı.

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 aşama) 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 aşama 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.

Bu yöntemde, öğrencilerin bütünü kavrama ve göz sıçramasına uygun olarak hızlı okuma gerçekleşmektedir. Öğrenciler okudukları metindeki vurgu ve tonlamaları doğal bir şekilde algıladıklarından çocukların anlamlı okuma düzeyleri gelişmektedir.

Fakat bu yöntemde okuma yazma öğretimi uzun zaman almaktadır. Yeterli düzeyde araç gereç bulunmadığında yöntemin etkililiği azalmaktadır. Öğrenci seviyesine uygun metin bulma güçlüğü yaşanmaktadır.(Calp,2003:107–108)

Yönteme genel olarak bakacak olursak; öğrencilerin dikkatini çekecek, onların günlük hayatlarından alınan öyküler, okuma yazma çalışmalarını kolaylaştıracaktır. Onların dinleme, dinlediğini anlama, anladığını anlatma ve

konuşma becerilerini de geliştirecektir. Fakat yöntemin uygulanması aşaması çok zaman alacağından, okuma yazma çalışmalarını geciktirecektir. Ayrıca her zaman ve her koşulda öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların seviyesine uygun öyküler bulmak öğretici açısından zor olacaktır.

1.5.3. Karma yöntem

Karma yöntemde esas olan, cümle, cümleyi oluşturan kelime, hece ve harflerin bir arada öğretilmesidir.

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. (Calp,2003)

Çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliğinden kurtulmak ve bireşim yönteminin ileri sürülen sakıncalarından öğrenciyi korumak için karma yöntemle başvurulmaktadır. (Çelenk,2001)

Karma yöntem, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte uygulandığı bir yöntemdir. Bir taraftan cümle öğretimi ile ilk okuma yazma etkinlikleri sürdürülürken, aynı zamanda sesli ve sessiz harflerin öğretimi yapılır. Sesli ve sessiz harflerin öğrenilmesinden sonra hecelere geçilir. Hece alıştırmalarıyla kelimelerin öğrenilmesine önem verilerek, kelimelerden de cümleler oluşturulur. Ülkemizde öğretmenler, ikinci, üçüncü sınıfa gelmiş ve ilk okuma yazmayı öğrenememiş öğrencilere bu yöntemle okuma yazma öğretmektedirler.(Ferah,2001:147)

Karma yöntemle ilk okuma yazma öğretiminde aşağıdaki eylem sıraları takip edilebilir: (Ferah,2001:149)

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

*Cümlelerdeki kelimelerin başlarında 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-s-a-ol ol-al-el-lo-la-le-en-an-on-ne-na-no-as-es-os-sa-se-so 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.

Bu yöntemde öğrencinin çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığı düşünülürse, öğrencinin tam bir karmaşa yaşadığı söylenebilir.(Çelenk,2001)

Karma yöntem daha çok yetişkinlere yönelik bir yöntemdir. Karma yöntemin uygulamasında iç tutarlılık yoktur. Okuma yazma öğretimindeki ön koşul öğrenmeleri dikkate alınmayabilir. Uygulayıcı, bir gün cümle verir, sonra ses verir, ardından hece çalışması yapabilir.(Güleryüz,2000:87)

Karma yöntemde öğretmenin kendi yaratıcılığını ortaya koyarak içeriğe katkıda bulunması, bu yöntemin olumlu tarafı olarak görülmektedir. (Ediger, 2001)

Bu alandaki araştırmalar; bu yöntemle ilk okuma yazma öğretimi yapıldığında okuma yazmanın kısa sürede gerçekleştiğini ancak hızlı, doğru, ve anlamlı okuma konusunda çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmadığını göstermektedir. Bu yöntemin öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde yeterli olmadığı görülmüştür.(Calp,2003:108)

Bu yöntemin uygulanmasında korku ve telaş vardır. Okuma yazmadaki aşamalı ve önkoşul öğrenmeler dikkate alınmadan yapılan bir çalışmadır. Öğrenmenin kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri dikkate alınmamaktadır.

Okuma yazma öğretiminde asıl olan, kurallı, doğru, düzgün okuma ve okuduğunu anlama becerileri göz ardı edilmektedir. Bu yöntem okullarda yaygın olarak kullanılmakta, “korsan” bir okuma yazma yolu izlenmektedir. Bu yöntemin uygulanmasında öğrencilerin psikolojik dünyasının olumsuz etkilenebileceği söylenebilir.(Güleryüz,2000:87)

Görüldüğü gibi ilk okuma yazma yöntemleri bireşimsel yöntemler, çözümsel yöntemler ve karma yöntem olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Geçmişten günümüze ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan bütün yöntemler tanııldıktan sonra, Türkiye’de ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin tarihi gelişimine bakmakta fayda vardır.

1.6. TÜRKİYE’DE İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN TARİHİ GELİŞİMİ

Ülkemizde okuma yazma öğretiminin gelişimi kısaca şu şekilde özetlenebilir:

—Ülkemizde yaklaşık bin yıldan beri okuma yazma öğretimi, Arap harfleriyle harf yöntemine uygun olarak yapıyordu.

—Okuma yazmada Dr.Rüştü(1852’de), “elif” mertek gibi, “Be” tekne gibi, “te” ona benzer diyerek, harflerle nesnelere çağrıştırarak öğretim yapıyordu. Yöntem, harfle öğretimdi.

—Selim Sabit Efendi 1874’te “Elifba-i Osmanî” adlı bir alfabe yazdı. Harflerle ilgili sorular sorularak harfler kavratılıyordu.

—Okuma yazma öğretimiyle Hayat Bilgisi dersi arasında ilişki kurulması 1892’de başlıyor. İstanbul Öğretmen Okulu müdürü Satı 1909’da “okuma yazma öğretimi kolaylaştırılmalıdır” ,diyor.1913’de yayınlanan Mektebi İptidaiye Müfredatında (ilkokul programı) ,okuma yazmada harf yöntemi öneriliyor.

—Yöntem konusunda ilk ciddi öneri Nüzhet Sabit tarafından “Kelime Usulüyle Elifba” eseriyle oluyor. Çözümleme yönteminin savunucusu Nüzhet Sabit’le, Harf yönteminin savunucusu Satı Bey yöntem konusunda tartışıyorlar.(Güleryüz,2000:87–88)

—Daha sonra 1924 yılında o zamanki Milli Eğitim Müdürü Saffet Beyin çağrısı üzerine bir kongre toplanmıştır. Bu kongrede İhsan Sungu, Ali Haydar Taner, Sadrettin Celal Antel ile birlikte ilköğretim müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih Beyler de bulunmuştur. Bu kongrede her iki yöntem (tesmiye, savti)

tartışılmıştır. Başlangıçta cümle yöntemine karşı eleştiriler yapılmış ve daha sonra bu yöntemi kuvvetle savunan taraftarlar çoğalmıştır. Bunun üzerine 1924'te çıkan “İlk Mekteplerin Müfredat Programı”nda iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır. (Binbaşıoğlu'ndan akt.Calp,2003:108)

İki yıl uygulamadan sonra Harf ve Ses yöntemiyle okuma yazma hecelemeyle sonuçlanıyor. Harf ve Ses yöntemi yasaklanıyor.(Güleryüz,2000:88)

—İlk okuma yazma öğretiminde “sözcük” ve “karma yöntem” 1926 İlkokul Programında öngörülüyor. “Decroli Usulüyle İlk Okuma Yazma Öğretimi” adlı kitap Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçeye çevriliyor ve 1936 ilkokul programıyla ilk okuma yazma öğretiminde cümle öğretimi esas olarak alınıyor.(Güleryüz,2000:88)

1.6.1.Cumhuriyetin ilk yıllarında kullanılan yöntemler

*Tesmiye Usulü(Harf Yöntemi):Eğitim tarihimizde adlandırma(tesmiye); yani, harflerin isimlerini söyleyerek yazdırma yöntemi ile okuma yazma öğretimine başlanmıştır.(Calp,2003:108). Harfleri ilkin (a), be(b) ,cim(c) ,dal(d), sin(s) gibi isimleriyle belletip, sonra hece ve sözcük oluşturmaktan ibarettir. İsimden sese dönüşüm güç olduğundan bu yöntem heceleme ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenden dolayı bu yöntem ile alfabe okutmak yasaktır.(Köksal,1999:13)

*Savti Usul (Ses Yöntemi):Bu yönteme seslendirme anlamında savti usul denmekte olup 1870'lerde kullanılmaya başlanmıştır.(Calp,2003:108) Bu yöntemde ilkin kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazılır. Bu yöntem tavsiye edilmemektedir.(Köksal,1999:13)

*Kelime Usulü(Sözcük Yöntemi):Çocuklara harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan kısa cümleler içindeki kelimelerin öğretilmesini öngören bu yöntemde, ilkin buna uygun ders kitabı bulmak gerekir.(Köksal,1999:13) Harf yöntemine göre, daha gelişmiş bir yöntem olan kelime yöntemi de, psikolojideki son gelişmeler nedeniyle, yerini cümle yöntemine bırakmıştır.(Öz,1998:9)

*Muhtelit Usul(Karışık Yöntem):Bu yöntem ses yöntemiyle sözcük yönteminin karışımından oluşmaktadır. Bu yöntem ile okuma yazma öğretirken sesler be(b), cim(c), kaf(k) biçiminde söylentirilmeden, kendilerinden sonra gelen ses ile (baba, baca, kara, kaba) biçiminde anlamlı sözcük ve heceler içinde öğretilecektir. Maarif Vekâleti, muhtelit usul ile kelime usulünden birini seçme konusunda öğretmenleri serbest bırakmıştır.(Dikmen'den akt. Köksal,1999:13-14)

*Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 İlkokul Programında ses ve sözcük yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılmış, harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi yasaklanmıştır.1926'da yayımlanan İlkokul Programında harf ve ses yöntemleri yasaklanmış, karma ya da sözcük yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır.(Köksal,1999:14)

1.6.2. 1936 Programı

1936 programında, ilk okuma yazmanın, kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümleme yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, bireşim, yani harf yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmiştir.(Dikmen,2003:30)

1.6.3. 1948 Programı

İlk okuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacaktır. Üzerinde durulan cümle ve kelimelerle hikâye, tekerleme oluşturmaya da, ilk zamanlardan başlanacak, önem verilecek ve ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olması sağlanacaktır.(MEB,1948'den akt. Köksal,1999:14)

“Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren kelimeleri yan yana getirecektir.

Türk alfabesine giren bütün harflerin metinlerde gereği kadar tekrarlanmasına dikkat edilecektir. Okuma ve yazma faaliyetleri daima beraber yürüyecektir. Çocuklar okumayı öğrendikleri cümle ve kelimeleri, aynı zamanda yazacaklardır.

İlk okuma ve yazmaya, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, önce temel harflerden başlanacak, bununla beraber sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilenecektir.

Anlaşılan o ki; çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi, Harf Devriminden sonraki yıllarda öngörülmüş ancak, uygun bir kitabın olmaması sebebiyle uygulama imkânı bulamamıştır.

1948 ilkokul müfredat programıyla ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi uygulanmış, Yeni Türk harflerine uygunluğu, verimliliği anlaşılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır.” (Dikmen,2003:31)

1.6.4. 1968 Programı

“İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır.” (MEB,1968’den akt. Köksal,1999:15)

Okuma kitabı ve metine öğretmenin bağlanmaması kaydı ile çözümleme yöntemine devam edilmiştir.(Dikmen,2003:31)

Okuma yazma etkinliğinin birlikte yürütülmesi ve konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması programda belirtilmektedir.

Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.(Köksal,1999:15)

1.6.5. 1982 Programı

Bu program 1968 programı ile aynıdır.

Günümüzde ise, 2563 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan kararla, Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre 1982 yılından bu yana uygulanmakta olan Çözümleme yöntemi, yerini Ses Temelli Cümle Yöntemine bırakmıştır.

1.7. İLK OKUMA YAZMA PROGRAMLARININ DEĞİŞME GEREKÇELERİ

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren

etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. (MEB,2005)

Okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı ve doğru olarak okuması, okuduğunu anlaması ve işlevsel bir yazma yeteneği kazanması beklenir. Bunun gerçekleşmesi için en uygun ilk okuma yazma öğretimi programı belirlenmelidir.

Yürütülen eğitim faaliyetleri, gelişen, değişen topluma ayak uydurmak zorundadır. Ülkemizde ve dünyada teknoloji sürekli değişmektedir. Nüfus artmaktadır. Bireylerin toplumdan, toplumun bireylerden beklentileri sürekli değişmekte, gelişmekte ve artmaktadır. Bu yüzden MEB yeni programlara ihtiyaç duymakta ya da mevcut programları geliştirme yoluna gitmektedir.

Bu geliştirme sürecinde yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Yapılandırmacı öğretim bir problemi öğrencinin kendisinin yorumlayıp yapılandırarak yine kendisine ait bir anlam oluşturmasını sağlar. Öğrenciler, anladıklarını diğer öğrencilerle tartışır ve böylece anlamalar paylaşıldıkça ortak anlayışlar gelişir.(Duman,2004: 60-61)

Özden(1999)'e göre, öğrencinin birçok bilgiyi ezberlemesi yerine, daha az bilgiyi tam anlamıyla kavraması gerekmektedir. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması beklenmelidir. Sınıf hazır bilgilerin sunulduğu bir ortam değil, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşerek yeni bilgilere ulaşabildiği bir ortam olmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun bu becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar: Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller olmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür.(MEB,2005)

1.8. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

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

Reyhner (2003) ses-harf temelli okuma öğretiminin davranışçı Skinner'in yaklaşımını esas aldığını iddia etmektedir. Johnson (1999) tarafından "beceri temelli" olarak adlandırılan bu yöntemde ses-harf ilişkisi öğrenildikten sonra, anlamın onu takip edeceği beklenir ve bu nedenle, yalnız ses becerisi öğretilmektedir. Johnson'a göre beceri temelli öğrenme, yoğun olarak Jeanne S. Chall'ın (1967) çalışmalarından etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre okuma, sembollerini sese çevirmektir. Konuşma dili önemli bir yere sahip ve yazma, sözlü dile yardımcıdır. Temel unsur yazılı kodu çözebilmektedir. Seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraf ve metinlere ulaşılır.

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.(MEB,2005)

1.8.1.Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

MEB'in ilk okuma yazma programını değiştirme gerekçesi olarak da değerlendirilebilecek olan bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.
- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık

vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. (MEB,2005)

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

1.8.2.Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak hecelerin:
 - Kolay okunması.
 - Dil de kullanım sıklığına sahip olması.
 - Anlamının açık ve somut olması.
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb).
 - 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 hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
- Öğrenci defterlerine yazma.
- Okunan ve yazılanları sergileme.
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

1.8.3.Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:(MEB,2005)

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma

- Sesten, 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 Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.

1.8.4.Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir:

1. İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalem ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.(MEB,2005)

8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır.
11. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
12. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

1.8.5. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

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

a. 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, bilmece birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma-yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli; aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmeli, onların desteği alınmalı.(MEB,2005)

b. 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.

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 anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar 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 hikâye 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:

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

c. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalarda yapılabilir.(MEB,2005)

1. El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas 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 far yakıp söndürme taklidi yapma.

2. Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

3. Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, her öğrencilerin kalem tutuşunu gözlemlenerek kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını 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 örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

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

5. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir.(MEB,2005)

1.8.6.İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme:

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

a. 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).

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan 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.(MEB,2005)
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 Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır.

Ses (Harf) Grupları (MEB,2005)

- | | |
|-----------------------------------|------------------|
| 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, I, 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, C, P, H |

NICHHD(Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Milli Enstitüsü)'in okuma paneli raporunda (2000) ses temelli okuma öğretiminde “sentetik” ve “sistematik” ses temelli yöntemlerden bahsedilmektedir. Önceden belirlenmiş ve sıralanmış sesleri sistematik bir şekilde öğrencilere öğretmek, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşma yöntemi sistematik ses temelli okuma öğretimi olarak adlandırılır. Belirli bir sıra veya sistem gözetmeksizin, metin içerisinde ön plana çıkan seslerle okuma öğretimine de sentetik ses temelli okuma yöntemi denir. Sistematik olan yöntemin her durumda daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da, ses grupları belirleyerek, sistematik ses temelli cümle yöntemini benimsediğini göstermiştir.

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

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler 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 ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

ç. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir.

Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

1.8.7. Okuryazarlığa Ulaşma:

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,2005)

1.9.ARAŞTIRMANIN AMACI:

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Problem cümlesi:

Öğretmenlerin İlköğretim 1.Sınıf Yeni İlk Okuma yazma Öğretim Programı Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Alt Problemler:

İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin;

- 1) Yeni programın getirdiği olumlu sonuçlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Yeni programın getirdiği sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Yeni ve eski programların karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Yeni programın öğrencilerin genel özelliklerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Yeni program ilgili önerileri nelerdir?

1.10.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye'nin kurucusu Atatürk, eğitim programıyla ilgili görüşlerini, "Hükümetin en verimli ve en önemli vazifesi milli eğitim işleridir. Burada muvaffak olmak için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle, hayati ihtiyacı ile çevre şartlarıyla ve asrın gerekleriyle tamamen uyumlu ve uygun olsun. Bunun için muazzam ve fakat hayali, belirsiz düşüncelerden sıyrılarak gerçeğe uygun düşüncelerle bakmak ve el ile temas etmek lazımdır." (MEB,1995:3) ifadesi ile program ve program geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

Geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön uygulamalarının yapılarak hatalardan arındırılması ve güvenilir, geçerli hale getirilmesi oldukça önemlidir. Bu sayılan nedenlerle, program geliştirme çalışmalarının dinamik bir süreç olduğu ifade edilebilir.(Güleryüz, 2002)

Programdan elde edilen veriler çok büyük öneme sahiptir. Çünkü program geliştirme çalışmaları, bu elde edilen veriler doğrultusunda yapılmaktadır. Program geliştirme çalışmaları da ne kadar sağlıklı yapılırsa, istenilen hedeflere o kadar çabuk ve kolay ulaşılabilecektir. İstenilen hedeflere ulaşmak ise, dünyadaki bilimsel gelişmeleri yakalayabilmek, toplumsal gelişme ve değişmeyi sağlamak demektir. Bu ise kaliteli bir eğitimle mümkündür. Kaliteli bir eğitim, sağlıklı bir program ışığında, planlı hareket etmekle sağlanır. Bir programı sağlıklı kılan da, toplum, bilim ve teknolojiye uygun olarak programın sürekli geliştirilmesidir.

Unutulmaması gereken bir nokta da şudur ki; çok iyi bir program her zaman ve her koşulda beklenen hedeflere ulaşmada yeterli olmayabilir. Çevre değişkenleri(öğretmen, öğrenci, veli, sınıf ortamı vb.)bir program üzerinde çok etkili olduğundan, programı uygulanmakta olduğu ortamda ve zamanda incelemek, kullanılabilirliği konusunda bir fikre varmak gerekir. Bu fikri verecek olan kişiler de, programı birinci elden uygulayan, hayata geçiren öğretmenlerdir. Uyguladıkları programların olumlu ya da olumsuz yanlarını, eksikliklerini gören, uygulamadaki zorluklarını yaşayan kişiler onlardır. Programın uygulanması hakkında birincil kaynaktan bilgi almanın program geliştirme çalışmalarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.11.SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

- 2007–2008 öğretim yılı ile,
- Muğla ili merkezinde görev yapan 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle,
- Öğretmenlerin görüşlerini almak için hazırlanan ölçek ile sınırlıdır.

BÖLÜM II.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR:

Karadağ (2005) “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim birinci basamakta ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme(cümle) yöntemi ve bireşim(harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

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. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çözümleme yöntemi, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygundur. Bunun yanında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran ve Karatay(2005) “Eğik El Yazısı Öğretimi” adlı araştırmalarını, ilköğretim birinci kademedede eğik el yazısı eğitimi vermenin ve günlük hayatta eğik el yazısı kullanmanın yararlarını ortaya koymak amacıyla yapmışlardır. Araştırmada ayrıca, eğik el yazısı ile ilk okuma yazmaya başlamanın önemi ve dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; eğik el yazısı öğretiminin dik temel harflerin öğretimine bazı üstünlüklerinin olduğu görülmüştür. Örneğin; eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken yazma hızları da artmaktadır. Öğrenciler yazılacak kelimeyi bir bütün olarak zihinlerinde tasarlamak zorunda olduklarından “kelime tanıma” ve “kelime hatırlama” becerileri gelişmekte aynı zamanda harfleri tanıma becerileri de artmaktadır. Eğik el yazısı, dik temel harflerin öğrenilmesini kolaylaştırmakta fakat dik temel harfler eğik el yazısına aynı yararı sağlamamaktadır. Ayrıca günümüzde yazı işi için bilgisayar vb. aletlerin kullanıldığı düşünülürse, bireyin kendisine ait, kimliğini gösteren bir yazının olması önem kazanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde eğik el yazısı kullanılacaksa, metot sesten öğretim olmalıdır. Çünkü sesten öğretimde, önce harflerin sesleri ve şekilleri kavratılmakta, sonra, heceler, kelimelerin ve cümlelerin öğretimine geçilmektedir. Eğik el yazısı öğretiminde de önce harflerin bir başlarına seslerinin ve şekillerinin öğretilmesi gerekmektedir.

Şahin, İnci, Turan ve Apak(2006) “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında, pilot okullarda görev yapan ve “ses temelli cümle” yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkında görüşlerini alarak, iki yöntemin, okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla anket soruları ve bir okuma testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. 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. Okuma hızı konusunda ise çözümleme yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Okuma testi sonuçları da öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir.

Yurduseven’in (2007) “İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının amacı, ilköğretim 1. ve 2. sınıf

öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma programını değerlendirmek ve uygulama sırasında yaşanan problemleri ortaya çıkarmaktır.

Çalışmanın evreni, 2006–2007 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulunda görevli 186 sınıf öğretmenidir. Evrenin tamamına ulaşılabileceği için örnekleme gidilmemiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “ilk okuma yazma programı değerlendirme anketi”dir. Kullanılabilir olarak geri dönen anket sayısı 172’dir

Araştırmada öğretmenlerin ilk okuma yazma programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar uygulamada sorunlar yaratmaktadır, programın uygulanmasına yönelik yeterli hizmet içi eğitim alınamamıştır ve bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır.

Korkmaz (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, birinci sınıf öğretmenlerinin, yeniden yapılandırılan birinci sınıf öğretim programlarını bir yıl uyguladıktan sonra, program hakkındaki düşüncelerini ortaya koymalarını amaçlamıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 116 birinci sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu araştırmada 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.

Çalışmanın önemli sonuçları: Genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeni programı olumlu bulmaktadırlar. Fakat yeni programa göre hazırlanan ders kitaplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfların kalabalık olması, ailelerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları ve öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların başında öğrencilerin “heceleme” konusunda zorlandıkları görülmektedir. Diğer yandan ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmaların beraber

yürütülmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu durumda öğretmenin görevi velileri öğretim yılı başında yeni programla ilgili bilgilendirmektir.

Bu çalışmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri Yeni Birinci Sınıf Türkçe Öğretim programında öngörülen amaçların uygulama sonuçlarıyla örtüşüklerini ifade etmişlerdir. Programda öngörülen yöntem ve tekniklerin öğrencilere uygunluğu düşünülmektedir. Fakat öğretmenler, ders kitaplarında kullanılan metinlerin uzun olmasından ve kullanılan kavramların bazı öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olmasından öğrencilerin öğrenmede zorlandıklarını düşünmektedirler.

Turan'ın (2007) "İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği" adlı çalışmasının amacı, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme metodu da kullanılmıştır.

Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; "hızlı okuma" açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bularak, tercih etmişlerdir. Ayrıca, "okuduğu metni daha iyi anlama" ve "doğru ve anlamlı okuma açısından" hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılanlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler, erkeklere göre, ses temelli cümle yöntemine daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak, bitişik-eğik yazıya yönelik erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptirler. Araştırmada, velilerin, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen

olumlu buldukları; bitişik-eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Bundan başka, Türkçe I programı'nda yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır.

Ses Temelli Cümle Yöntemini düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise, kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da, Türkçe I. Programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha fazla uygun bulmuş olmalarıdır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğunu göz önüne alırsak; Türkçe I programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir.

Bilir'in (2005) "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi" adlı çalışmasında varılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

İlk okuma 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, bunların çocuklar tarafından öğrenilmesi hem zor, -ancak ezberlenebilir- hem de sıkıcıdır. Bu bakımdan harf ya da ses temelli cümle yöntemi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla çalışmaktadır. Çünkü öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında, öğrencinin öğrenme özellikleri, ilgileri ve yetenekleri göz önünde bulundurulur.

Harf, ses, hece ve kelime yöntemleri özünde ulama ve ekleme mantığıyla işlediklerinden, önce ses ve sembollerin tanınması, sonra bunların birbirine ulanması ve eklenmesi gerekmektedir. Bu süreç hem okumada hem de yazmada hızı düşürür. Hatta öyle ki bu ulama ve ekleme zihinsel bir süreç olduğundan çocukta alışkanlık yapar ve sessiz okuma sırasında da devam eder. Bu da bireyin sessiz okumada da hızlı okuyamamasına neden olur. Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ileride "hızlı okuma teknikleri" konusunda eğitilmeleri zorunlu hale gelmektedir.

Fonetik olmayan, kelimelerin yazılış ve okunuşu farklı ve bir sesi birden çok harfle ifade eden dillerde harf yöntemini benimsemek bir zorunluluk olabilir. Örneğin Almancada “okul” yazılış ve okunuşu farklıdır. “Okul” sözcüğünün yazılışı “Schule” ,okunuşu ise “şule” dir. “ş” sesini vermek için “sch” gibi üç harf kullanılmaktadır. Oysa Türkçede “okul” sözcüğü yazıldığı gibi okunmakta, okunduğu gibi yazılmaktadır. Bütün bu açıklamalar ve Türkçenin dil yapısı, çocuğun toptan algılama özelliği ve gözün satır üzerinde sıçramalarla ilerlemesi gibi özellikler Türkiye’de ilk okuma yazma çalışmaları için cümle yönteminin daha uygun olduğunu göstermektedir. Ses temelli cümle yöntemi olsa olsa mantıksal gelişimini tamamlamış yetişkinler için uygun olabilir.

Tok (2001) yaptığı çalışmasında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. İlk okuma yazma yöntemlerini: bireşim, çözümlene ve karma yöntem adları altında ele almıştır. Elde ettiği sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin %90,5’i okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemi ile daha başarılı olmuşlardır. Okuma yazma hızı yönünden çözümlene yönteminin daha uygun olduğunu savunanlarını oranı % 92,3’tür. Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, tatil dönüşlerinde okuma yazma yönünden geri bir seviyeye düştüklerini belirtenlerin oranı %42,9’dir. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası karma yöntemle, yarısına yakını bireşim yöntemiyle öğrenen öğrencilerin ileri sınıflardaki okumalarında harf ve hece düşüklüğünün olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90,5’i, çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %90,5’ine göre çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğrenenler daha hızlı ve doğru yazabilmektedir.

Engin (2006) çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yönteminin öğretmenler tarafından tam algılanarak doğru uygulanıp uygulanmadığını, hangi konularda eksiklikler olduğunu, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu sorunları giderme konusunda yöntemin uygulanabilirliğine dönük öğretmen görüş ve önerilerini araştırmıştır. Bu çalışmaya göre:

Öğretmenlerin çoğu ilk okuma-yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu bulmuşlardır. Yaşanan sıkıntılar yöntemin tam olarak bilinmemesinden kaynaklanmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile yapılan etkinliklere öğrenciler büyük ilgi göstermektedir. Programda ilk okuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesi, karışıklık yaratmaktadır. Öğretmenlerin çoğu sesleri gruplarındaki sıralara göre verirken zorlanmaktadırlar. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrencilerine kelime türetme, cümle kurma ve metin oluşturma konusunda çalışma yaptırmamaktadır. Etkinlikler için hazırlanan materyallerin çoğu hazır alınmakta ya da öğretmenlerce oluşturulmaktadır. Bu durum okuma ve yazmanın anlamlı ve işlek olmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamamalarına karşın, bitişik yazının sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile hazırlanan materyallerin çoğu öğretmen tarafından yeterli bulunmamaktadır. Bu yöntemle kendine güvenen çocuklar yetişmektedir. Veliler, yöntem hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için sorunlar yaşanmaktadır.

Şahin ve Akyol (2005), ilk okuma ve yazmayı çözümlene veya bireşim yöntemiyle öğrenmiş öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmak amacı ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Elde edilen veriler şunlardır: Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 52,5 günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ortalama 76,6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir. Deney grubu öğrencileri dakikada ortalama 71,1 kelime, kontrol grubu öğrencileri dakikada ortalama 59,1 kelime okumuşlardır. Okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları açısından, tüm hataların kontrol grubu öğrencileri tarafından daha fazla tekrarlandığı görülmüştür.

Hoover ve Gough (1990), 1. sınıftan 4. sınıfa kadar, İngilizce-İspanyolca olmak üzere iki dili konuşabilen öğrencilerden seçilen örneklem üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada; okuma becerisinin iki temel unsuru olan, yazının çözümlenmesi ve okuduğu yazının dilini anlama üzerinde üç öngörü test etmişlerdir: a) yazının çözümlenmesi ve dinlediğini anlamının doğrusal kombinasyonu, okuduğunu anlama becerisini belirliyor. b) örneklem grubu birbiri

ardında daha kötü okuma becerisine sahip olan öğrencilerle sınırlandırıldığında, yazının çözümlenmesi ve dinlediğini anlama arasındaki kolerasyon negatif olma eğilimine girmiştir, c) yazıyı çözümlene becerisi arttıkça, dinleme ve okuduğunu anlama arasında da doğrusal bir ilişki oluşmaktadır. Bütün bu bulgular; okuma becerisinin, yazıyı çözümlene ve dili anlama becerilerinin bir ürünü olarak ifade edilebileceğini göstermiştir.

Şenel (2004) İstanbul ilinin birinci kademesindeki 1. Sınıf okutmuş 106 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ses temelli cümle yöntemi ve Cümle temelli ses yöntemini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %91'i cümle yöntemini kullandıklarını, %67'si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmişlerdir.

İlk okuma yazma öğretim yöntemleri hakkında yapılan araştırmaların genel olarak sonuçlarına bakacak olursak; herhangi bir yöntemin her yönüyle mükemmel olmadığı söylenebilir. Çözümlene yönteminin bireşim yöntemine ya da bireşim yönteminin çözümlene yöntemine üstünlüğü bulunmamaktadır. Her ikisinin de farklı konularda olumlu ya da olumsuz tarafları vardır. Sözelimi okuduğunu anlama,okuma hızı gibi konularda çözümlene yönteminin, buna karşılık okumaya erken ve toplu geçiş gibi konularda bireşim yönteminin daha olumlu olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplanması, verilerin analizi ve yorumuna yönelik bilgiler bulunmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ:

Bu çalışmada, İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır.

Betimsel yöntem, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. (Karasar,1999: 77).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM:

Çalışma evrenini 2007–2008 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezinde görev yapmakta olan 1,2. ve 3. sınıfı okutmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, evren üzerinde yapıldığı için örneklem alınmamıştır. Muğla il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 104 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI:

Veri toplama aracı olarak konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda kullanılan anket formlarından da yararlanarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Anket formu geliştirilmeden önce literatür taraması ve sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Literatür taraması ve benzer nitelikteki anketler incelenerek soru maddeleri geliştirilmiştir. Geliştirilen soru maddeleri uzman görüşüne sunulmuş ve alınan eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geliştirilen veri toplama aracı araştırma evrenine uygulanmadan önce anketteki soruların alan kapsama yeterliliği, kullanılan kavramların ve soru biçimlerinin anlaşılabilirliği test edilmesi için ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama evrenden farklı olarak Muğla ili Kavaklıdere ve Yatağan ilçelerinde çalışan 34 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ön uygulamadan alınan sonuçlar ile görüşmelerden elde edilen veriler düzenlenerek anket tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Danışman öğretim üyesi ile birlikte gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son hali verilmiştir(Ek 1).

Anket formu iki bölüm olarak hazırlanmıştır. İlk bölüm, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak hazırlanmış 56 maddeden oluşmuştur.

Anket formu likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Dereceleme; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1), şeklindedir.

Anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Bir anket için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir(Büyüköztürk, 2007: 171). Bu sonuçlar anketin güvenilir bulunduğunu göstermektedir.

Anketin görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Muğla Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri ile anketin görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU:

104 ilköğretim sınıf öğretmenin görüş ve önerileri yeni ilk okuma yazma programına yönelik öğretmen görüşleri anketi ile alınmıştır. Veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS10 istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yüzde (%), frekans(f), aritmetik ortalama (X), ve standart sapma (ss) hesaplamaları yapılmıştır.

İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulguların yorumlanması

aşamasında, öğretmenlerin mesleki kıdemi, mezun oldukları bölüm, çalıştıkları kurumun bulunduğu yer değişkenlerine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda da gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın ortaya çıkması durumunda ise, “Scheffe” testi uygulanarak bu farkın nereden kaynaklandığı bulunmaya çalışılmıştır.

Ankette yer alan maddeler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler ele alınarak aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan değerlendirme aralığı aşağıda verilmiştir.

1.00–1.80’e kadar “Kesinlikle Katılmıyorum”

1.81–2.60’a kadar “Katılmıyorum”

2.61–3.20’ye kadar “Kararsızım”

3.21–4.00’a kadar “Katılıyorum”

4,01–5,00’a kadar “Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

Ankette yer alan açık uçlu soruların cevaplama oranı çok az olduğundan dolayı bu maddeden elde edilen bulgular araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirmeye alınmıştır.

Tablolarda Kullanılan İşaretlerin Açıklamaları;

N: Toplam sayı

X: Aritmetik ortalama

ss: Standart sapma

f: Frekans

%: Yüzde

p: Anlamlılık düzeyi

F: Varyans değeri

t: Bulunan t değeri

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Kişisel Özelliklerle İlgili Bulgular:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, mezun olduğu okul ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1 de sunulmuştur:

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı:

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	59	56,7
Erkek	45	43,3
Toplam	104	100

Tablo 1’de görülen değerlere göre örnekleme yer alan öğretmenlerin %56,7’si kadın, %43,3’ü erkektir.(Örnekleme yer alan 104 öğretmenin,59’u kadın,45’i erkektir.) Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 2 de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı:

Mesleki Kıdem	N	Yüzde
1–5 yıl	3	2,9
6–10 yıl	9	8,7
11–15 yıl	21	20,2
16–20 yıl	18	17,3
20 yıl ve üstü	53	51,0
Toplam	104	100

Tablo 2’ de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte çalışma yıllarına göre dağılımı %2,9’u 1–5 yıl, %8,7’si 6–10 yıl, %20,2’si 11–15 yıl, %17,3’ü 16–20 yıl, %51’i ise 20 yıl ve üstüdür. (Araştırmaya katılan 104 öğretmenin 3’ü 1–5 yıl, 9’u 6–10 yıl, 21’i 11–15 yıl, 18’i 16–20 yıl, 53’ü 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.) Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturan kısmını meslekte

kıdemli öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Dağılımı:

Mezun Olunan Okul	N	Yüzde
Eğitim Fakültesi	49	47,1
Fen Edebiyat	13	12,5
Eğitim Enstitüsü	14	13,5
Diğer	28	26,9
Toplam	104	100

Tablo 3'teki verilerde görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %47,1'i Eğitim Fakültesi, %13,5'i Eğitim enstitüsü %12,5'i Fen Edebiyat Fakültesinden, %26,9'u diğer kurumlardan mezun olmuşlardır. (Araştırmaya katılan 104 öğretmenin 49'u eğitim fakültesinden,13'ü fen edebiyat fakültesinden, 14'ü eğitim enstitüsünden ve 28'i diğer kurumlardan mezun olmuştur.) Bu bulgulara bakarak öğretmenlerin çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunlarının oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun bulunduğu yere göre dağılımı:

Kurumun bulunduğu yer	N	Yüzde
İl Merkezi	61	58,7
Belde	26	25
Köy	17	16,3
Toplam	104	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi, örnekleme giren öğretmenlerin %58,7'si il merkezinde, %25'i beldede, %16,3'ü köylerde çalışmaktadır.(Araştırmaya katılan 104 öğretmenin 61'i il merkezinde,26'sı beldede, 17'si köyde görev yapmaktadır.)

Öğretmenlerin şimdiye kadar uyguladıkları programa göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Öğretmenlerin Şimdiye Kadar Uyguladıkları Programa Göre Dağılımı:

Uyguladığı Program	N	Yüzde
Eski Program	14	13,5
Yeni Program	7	6,7
İkisini de	81	77,9
Hiçbirini	2	1,9
Toplam	104	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi, Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,5'i sadece eski programı %6,7'si sadece yeni programı, %77,9'u her iki programı da uygulamıştır. %1,9'u ise hiçbir programı uygulamamıştır.(Araştırmaya katılan 104 öğretmenin 14'ü sadece eski programı, 7'si yeni programı, 81'i ikisini de uygulamıştır. 2'si ise hiçbirini uygulamamıştır.) Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin büyük bir bölümünün her iki programı da uygulamış olduğu söylenebilir. Bu da araştırma sonuçları açısından olumlu görülmüştür. Çünkü yeni ve eski program karşılaştırması yaparken ya da yeni programa olumlu ya da olumsuz eleştiri getirirken, her iki programı da uygulamış öğretmenler daha eleştirel bakabilecek ve yapıcı eleştirilerde bulunabileceklerdir.

Programın başarısına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6: Programın Başarısına Yönelik Bulgular:

Program başarısı	N	Yüzde
Evet	57	54,8
Hayır	8	7,7
Kısmen	31	29,8
Boş	8	7,7
Toplam	104	100

Tablo 6 incelendiğinde “Yeni programı uyguladıysanız, başarılı olduğuna inanıyor musunuz?” Sorusunu örnekleme giren öğretmenlerin %54,8’i “evet”, %7,7’si “hayır”, %29,8’i “kısmen” olarak yanıtlamıştır. % 7,7’si boş bırakmıştır.(Araştırmaya katılan 104 öğretmenin 57’si “evet”, 8’i “hayır” ve 31’i “kısmen” olarak yanıtlamıştır. 8’i ise boş bırakmıştır.) Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak programı başarılı buldukları söylenebilir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin, Yeni programın getirdiği olumlu sonuçlara ilişkin görüşlerini almak için hazırlanmış ankette yer alan 14 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: İlk Okuma Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlara Yönelik Bulgular:

Olumlu Sonuçlara İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	17	16,3	63	60,6	11	10,6	10	9,6	3	2,9	3,77	,93
2.Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.	12	11,5	54	51,9	20	19,2	14	13,5	4	3,8	3,53	,99
3.Öğrenciler okuma sırasında doğru Heceler oluşturabilmektedir.	10	9,6	46	44,2	14	13,5	26	25,0	8	7,7	3,23	1,15
4.Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.	28	26,9	56	53,8	6	5,8	10	9,6	4	3,8	3,90	1,02
5.Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	13	12,5	36	34,6	11	10,6	31	29,8	13	12,5	3,04	1,28
6.Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	14	13,5	45	43,3	13	12,5	24	23,1	8	7,7	3,31	1,19

Tablo 7: İlk Okuma Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlara Yönelik Bulgular:

Olumlu Sonuçlara İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	7. Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.	13	12,5	35	33,7	22	21,2	23	22,1	11		
8. Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.	10	9,6	51	49,0	13	12,5	26	25,0	4	3,8	3,35	1,07
9. Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	18	17,3	59	56,7	16	15,4	10	9,6	1	1,0	3,79	,87
10. Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.	27	26,0	67	64,4	3	2,9	6	5,8	1	1,0	4,08	,77
11. Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	15	14,4	53	51,0	9	8,7	23	22,1	4	3,8	3,50	1,10
12. İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	42	40,4	54	51,9	3	2,9	3	2,9	2	1,9	4,25	,81
13. Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	8	7,7	56	53,8	18	17,3	20	19,2	2	1,9	3,46	,95
14. Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	8	7,7	56	53,8	12	11,5	25	24,0	3	2,9	3,39	1,02

Tablo 7 incelendiğinde, “*Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %16’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %60,6’sı “Katılıyorum”, %10,6’sı “Kararsızım”, %9,6’sı “Katılmıyorum”, % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.77’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşünmektedirler. Buna karşılık Tok(2001)’un yaptığı çalışmada, bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, tatil dönüşlerinde okuma yazma yönünden geri bir seviyeye düştüklerini belirtenlerin oranı %42,9’dur. Bu durum bireşim yönteminin kalıcı öğrenme sağlamadığını göstermektedir. Bu iki çalışma sonucunda ortaya çıkan farklılık şu şekilde yorumlanabilir: Ses temelli cümle yöntemi uygulanmaya başlamadan önce, bu yöntem hakkında bazı önyargılar ya da olumsuz görüşler varken, uygulanmaya başladıktan sonra bu yönetime yönelik olumlu görüşlerde artış olmuştur.

Çalışmada yer alan “Yeni programda öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.” Maddesine yönelik öğretmen görüşleri ‘katılıyorum’ düzeyindedir. Bu bulguya göre öğretmenler, öğrencilerin yeni programda aktif olduklarını, bilgiyi yapılandırdıklarını düşünmektedirler. Öğrenci merkezli böylesi bir eğitim öğretim sürecinde de, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmüş olabilirler.

“*Yeni program öğrenme hızını artırmaktadır.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %11,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %51,9’u “Katılıyorum”, %19,2’si “Kararsızım”, %13,5’i “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.53’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programın öğrenme hızını artırdığını belirtmektedir. Bu durum, ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses yöntemine göre öğrencilerin okuma yazmayı daha erken ve daha hızlı öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çalışmada yer alan “Ses temelli cümle yönteminde öğrenci

okumaya erken başlamaktadır” maddesinde, öğretmenler ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

“*Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %44,2’si “Katılıyorum”, %13,5’i “Kararsızım”, %25,0’i “Katılmıyorum”, % 7,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.23’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturabildiği konusunda kararsız kalmaktadır. Öğretmenlerin ankette yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtta, örneğin “Eve gidiyorum.” Cümlesinde öğrenci “eve” kelimesini okurken, “e-ve” şeklinde bir heceleme değil de, “e-ev-eve” şeklinde bir ekleme yapmaktadır. Bu eklemede “ev” diye bir hece oluşmaktadır ki, bu kelimedeki “ev” hecesi yoktur. Oysaki cümleyi okuduktan sonra heceleme istendiğinde “e-ve” şeklinde doğru olarak heceleylebilmektedir. Bu iki durumdan dolayı öğretmenler kararsız kalmışlardır. Nitekim Korkmaz(2006) yaptığı çalışmada, yeni ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunların başında, öğrencilerin “heceleme” konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre heceleme ile ilgili sorunların hala yaşandığı söylenebilir.

“*Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %26,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, %53,8’i “Katılıyorum”, %5,8’i “Kararsızım”, %9,6’sı “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.90’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ses temelli cümle yönteminde öğrencinin okumaya erken başladığını belirtmişlerdir. Bu duruma bakarak ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses yöntemine göre öğrencinin okumaya daha erken başladığı söylenebilir. Şahin ve Akyol (2005)’un yaptıkları deneysel çalışmada, bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 52,5 günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlene yöntemi ile okuma-

yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ortalama 76,6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir. Bu çalışma sonucu da araştırmacının bulgusunu destekler niteliktedir.

“Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %12,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %34,6’sı “Katılıyorum”, %10,6’sı “Kararsızım”, %29,8’i “Katılmıyorum”, % 12,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,04’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının ‘Kararsızım’ düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın kolay olduğunu düşünürken, bir kısmı zor olduğunu düşünmektedir. Yurduseven(2007) yaptığı çalışmada, bitişik eğik yazı ile yazma konusunda, öğrencilerin zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat Engin(2006)’in yaptığı çalışmada, öğrencilerin bitişik yazıda sorun yaşamadıkları buna karşın, bitişik yazının sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ışığında, bitişik eğik yazı ile yazmanın kolay olduğu yönünde öğretmenlerin ortak bir fikre sahip olmadıkları söylenebilir. Bitişik eğik yazı öğretiminde özellikle hazırlık aşamasında yapılması gereken çalışmalar vardır. Başaran ve Karatay(2005)’in da belirttiği gibi, öğretmenler yazı öğretimine geçmeden önce öğrencilerin motor becerilerini ve el-göz koordinasyonunu geliştirici etkinlikler yapmalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve yetenekleri de göz önünde bulundurularak bu çalışmalar aceleye getirilmemeli, öğrenci bitişik eğik yazı yazmaya hazır hale gelinceye kadar sürdürülmelidir. Ancak programda bu çalışmalara ayrılan süre yeterli değildir ve öğretmenler müfredat yetiştirme telaşıyla bu çalışmalarını kısa tutmaktadır. Bunun sonucunda da hazırlık aşamasını tam olarak tamamlamamış öğrencilerin yazıları düzgün ve işlek olmamaktadır. Hazırlık aşamasını tam olarak tamamlamış öğrencilerin yazıları ise düzgün ve işlek olmaktadır. Bu farklılıktan dolayı öğretmenler kararsız kalmışlardır ve bitişik eğik yazıyla ilgili sorunların devam ettiği söylenebilir. Çalışmada yer alan “Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.” Maddesine öğretmenler ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Böyle düşünmekle birlikte, bitişik eğik yazının el kalkmadan, akıcı bir şekilde yazılma özelliğinden dolayı, kararsız kalmış olabilirler.

“Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.” Maddesine göre öğretmenlerin %13,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %43,3’ü “Katılıyorum”, %12,5’i “Kararsızım”, %23,1’i “Katılmıyorum”, % 7,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,31’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının ‘Kararsızım’ düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin bir kısmı, bitişik eğik yazının öğrencilerin yazma hızını arttırdığını düşünürken, bir kısmı bu görüşe katılmamaktadır. Başaran ve Karatay(2005)’ın yaptıkları çalışmada ise; eğik el yazısı öğrenen ve kullanan öğrencilerin yazma hataları azalırken yazma hızları da artmaktadır sonucuna varılmıştır.

“Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.” Maddesine ilişkin öğretmenlerin %12,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %33,7’si “Katılıyorum”, %21,2’si “Kararsızım”, %22,1’i “Katılmıyorum”, % 10,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,15’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının ‘Kararsızım’ düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenler “Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.” Görüşünde bir karara varamamışlardır. Başaran ve Karatay(2005)’a göre; el, dik temel harflerle yazı yazarken her harfin yazılışından sonra kalktığı için harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problem olabilmektedir. Eğik el yazısındaki kesintisiz akış, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı boşluk bırakma problemini de ortadan kaldırmaktadır. Bu yüzden yazı daha düzgün olmaktadır. Ancak bitişik eğik yazı için özel defter gerekmektedir. Yazı öğretimine geçmeden önce yeteri kadar hazırlık çalışması yapılmalıdır. Gerekli koşullar sağlandığında bitişik eğik yazı istenilen sonucu vermektedir. Aksi durumlarda bitişik eğik yazı daha düzgün olmamaktadır. Materyal ve zaman sıkıntısı çeken öğretmenler istedikleri sonuca ulaşamamaktadırlar. Bunların yanında öğrenciler gerek ailelerinden gerekse yazılı materyallerden hep düz yazı gördükleri için ve öğretmenler de bitişik eğik yazı konusunda yetersiz oldukları için, bitişik eğik yazı öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bitişik eğik yazı hakkındaki bu olumlu ve olumsuz durumlardan dolayıdır ki öğretmenlerin çoğu kararsızım düzeyinde yanıtlar vermişlerdir.

“Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %49’u “Katılıyorum”, %12,5’i “Kararsızım”, %25’i “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,35’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak; Öğretmenlerin bir kısmının yeni programa tamamen bağlı kalırken, bir kısmının karma yöntemde başvurduğu yorumu yapılabilir. Yapılan varyans analizi sonucunda; 1–5 yıl,6–10 yıl ve 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, 16–20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kararsızım düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da uzun yıllar eski yöntemi uygulamış kıdemli öğretmenlerin yeni yöntemde alışamadıkları, eski yöntemden de vazgeçemedikleri ve karma yöntemde başvurdukları düşüncesini akla getirebilir.

“Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %17,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %56,7’si “Katılıyorum”, %15,4’ü “Kararsızım”, %9,6’sı “Katılmıyorum”, % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencinin edilgen olmaktan kurtarılıp, etken hale geldiğini düşünmektedirler. Cümle temelli ses yönteminde, cümle öğrenciye hazır olarak verilmekte ve bu cümle üzerinde çalışılmakta, öğrenci bu cümleyi, bu cümlenin kelime ve hecelerini ezberlemekte idi. Fakat ses temelli cümle yönteminde öğrenci sadece sesi tanımakta ve bu sesi kullanarak hece, kelime ve cümleler oluşturmaktadır. Yani bilgiyi yapılandırmaktadır. Bu durumda edilgen değil etken durumdadır.

“Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.” Maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %26’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %64,4’ü “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %5,8’i “Katılmıyorum”, % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,08’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin

ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre yeni yöntemde ses öğretiminin eğlenceli bir şekilde gerçekleştirildiği düşünülebilir.

“Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.” Maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %14,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %51’i “Katılıyorum”, %8,7’si “Kararsızım”, %22,1’i “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğu görüşündedirler. Verilen kılavuz kitapların programı uygulamak için yeterli olduğu düşünülebilir.

“İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %40,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %51,9’u “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %2,9’u “Katılmıyorum”, % 1,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,25’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu maddeye göre; araştırmaya katılan öğretmenler, planlamanın öğretmene hazır olarak verilmesinin büyük bir kolaylık olduğu görüşünde birleşmektedirler. Program yeni olduğu için öğretmenler neyi, nasıl ve ne zaman yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildirler. Hangi sesi ne zaman ve nasıl, hangi etkinliklerle vereceklerini, neye ne kadar zaman ayıracıklarını bilmemektedirler. Ama planlama hazır olarak verilince, öğretmen bütün bu bilemediği şeylere cevap bulabilmektedir. İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesinin büyük bir kolaylık olduğu düşünülebilir.

“Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır” maddesine göre öğretmenlerin %7,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %53,8’i “Katılıyorum”, %17,3’ü “Kararsızım”, %19,2’si “Katılmıyorum”, % 1,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,46’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre;

araştırmaya katılan öğretmenler, gözlem formlarının, öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesinde yararlı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesinde gözlem formlarının önemi büyüktür. Çünkü öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını saptamaya yarar. Öğretmenin, izlediği yöntemin, çalışmalarının verimini ölçmeye, dolayısıyla yeni tedbirler olarak yeni yöntemler, çalışmalar planlamaya götürür. Her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir formdur. Öğretim yılı başında her öğrencinin fiziksel, duygusal, toplumsal yönden okuma yazmaya hazır olma dereceleri saptanır ve bu sürekli olarak işlenir. Daha sonra ilk okuma yazma çalışmalarının gerektirdiği bütün beceriler saptanır, başarısızlık ve gecikmeler için gerekli önlemler alınır. Bu dönemde öğretmenin gözlemleri değerlendirmede en etkili yoldur. Çünkü bu dönemde çocuğa okuma yazma ile ilgili birtakım tekniklerin kazandırılması ayrı bir ağırlık taşır. Bunlar zaman zaman yapılacak yoklamalarla değil, sürekli gözlemlerle saptanabilir.(Güleryüz,2002)

“Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır” maddesine göre öğretmenlerin %7,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %53,8’i “Katılıyorum”, %11,5’i “Kararsızım”, %24’ü “Katılmıyorum”, % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,39’dur.Bu değer, öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamasının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, yeni programın öğretmenin yaratıcılığına katkı sağladığını düşünmekte, bir kısmı bu görüşe katılmamaktadır. Çalışmada yer alan “Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.” Maddesi için il merkezi ve beldelerde görev yapan öğretmenlerle, köylerde görev yapan öğretmenler arasında görüş farklılığı vardır. İl ve beldelerinde görev yapan öğretmenlerin yeni program için gerekli materyallere ulaşabildikleri, köylerde görev yapan öğretmenlerin ise ulaşamadıkları bu yüzden de kendilerinin üretmek zorunda kaldıkları düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ankette yer alan açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara bakıldığında, köylerde görev yapan öğretmenlerin gerekli materyallere ulaşamadıkları ve kendilerinin üretmek zorunda kaldıkları görülmüştür. İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi ve kılavuz kitaplarda işlenişin açıkça

belirtilmesi öğretmenin üretkenliğini köreltirken, köylerde görev yapan öğretmenlerin gerekli materyalleri kendilerinin üretmesi gibi iki farklı durum neticesinde öğretmenler kararsız kalmış olabilirler.

4.3. İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Bu bölümde İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin, Yeni programın İlk okuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşlerini almak için hazırlanmış ankette yer alan 23 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara Yönelik Bulgular:

İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
15.Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır	19	18,3	47	45,2	8	7,7	26	25,0	4	3,8	3,49	1,16
16.Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.	23	22,1	42	40,4	8	7,7	26	25,0	5	4,,8	3,50	1,22
17.Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.	22	21,4	47	45,6	4	3,9	24	23,3	6	5,8	3,53	1,22
18.Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.	24	23,1	40	38,5	5	4,8	27	26,0	8	7,7	3,43	1,30
19.Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar	17	16,3	45	43,3	14	13,5	22	21,2	6	5,8	3,43	1,16
20.Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.	18	17,3	44	42,3	9	8,7	29	27,9	4	3,8	3,41	1,17

Tablo 8: İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara Yönelik Bulgular:

İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsız		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	21.Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir	11	10,6	37	35,6	9	8,7	41	39,4	6		
22.Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.	18	17,3	28	26,9	12	11,5	40	38,5	6	5,8	3,11	1,25
23.Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.	11	10,6	44	42,3	7	6,7	35	33,7	7	6,7	3,16	1,19
24.Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler	15	14,4	38	36,5	8	7,7	37	35,6	6	5,8	3,18	1,22
25.Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.	10	9,6	39	37,5	11	10,6	40	38,5	4	3,8	3,10	1,13
26.Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.	10	9,6	35	33,7	7	6,7	46	44,2	6	5,8	2,97	1,18
27.Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.	20	19,2	52	50,0	5	4,8	22	21,2	5	4,8	3,57	1,16
28.Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar.	9	8,7	24	23,1	16	15,4	49	47,1	6	5,8	2,81	1,12
29.Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.	9	8,7	31	29,8	8	7,7	47	45,2	9	8,7	2,84	1,19

Tablo 8: İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara Yönelik Bulgular:

İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlara İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	30.Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.	13	12,5	40	38,5	6	5,8	40	38,5	5		
31.Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	25	24,0	57	54,8	3	2,9	17	16,3	2	1,9	3,82	1,03
32.Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.	22	21,2	53	51,0	6	5,8	19	18,3	4	3,8	3,67	1,11
33.Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.	58	55,8	37	35,6	1	1,0	5	4,8	3	2,9	4,36	,94
34.Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır	58	55,8	37	35,6	1	1,0	5	4,8	3	2,9	4,36	,94
35.Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.	62	59,6	32	30,8	3	2,9	4	3,8	3	2,9	4,40	,94
36.Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.	14	13,5	37	35,6	14	13,5	33	31,7	6	5,8	3,19	1,19
37.Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir	15	14,4	32	30,8	34	32,7	16	15,4	3	2,9	3,40	1,02

Tablo 8 incelendiğinde, “Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılamaya zayıflamaktadır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %18,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %45,2’si “Katılıyorum”, %7,7’si “Kararsızım”, %25’i

“Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.49’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, ses temelli cümle yönteminde parçadan bütüne gidildiği için, öğrencilerin önce harfleri gördüklerini ve bütünü yani cümleyi algılamakta zorlandıklarını düşünmektedirler. Şahin ve diğerleri(2006) yaptıkları çalışmada, seslerin tek tek birleştirilmeye çalışılması, öğrencilerin önce kelimeyi çözümlüyip sonra okumaya geçmesi, eğitim sırasında çoğunlukla ses, hece ve kelime üzerinde çalışılması, kelimelerden yeterince cümle oluşturulup bu cümlelerin okunmaması sonucu, cümleyi bütün olarak algılayamadıkları sonucuna varmışlardır. Bu sonuç araştırmacının bulgusuyla paralellik göstermektedir. Gestalt kuramcılara göre birey, bütünü parçalarına ayırarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünler halinde algılar. Daha sonra bütün ve parçaları arasındaki ilişkileri keşfeder.(Senemoğlu,2003:264)

“Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %22,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %40,4’ü “Katılıyorum”, %7,7’si “Kararsızım”, %25’i “Katılmıyorum”, % 4,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde heceleyerek okumanın fazla olduğunu ve buna bağlı olarak anlama güçlüğüne artığını düşünmektedirler. Özsoy(2006) yaptığı çalışmada, ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin heceleyerek okudukları bulgusuna ulaşmıştır. Tazebay (1995) ise yaptığı çalışmada, öğrencilerin sesli okuduğunu anlama puanlarını, heceleyerek okuma gibi olumsuz okuma davranışlarının anlamlı biçimde düşürmekte olduğu sonucuna varmıştır. Özsoy ve Tazebay’ın ulaştığı bu iki bulgu araştırmacının bulgusunu desteklemektedir.

“Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %21,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %45,6’sı “Katılıyorum”, %3,9’u “Kararsızım”, %23,3’ü “Katılmıyorum”, % 5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik

ortalaması 3.53'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının daha yavaş olduğunu düşünmektedirler. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006)'ın yaptıkları çalışmada, okuma hızı konusunda çözümlene yönteminin daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Turan(2007)'in çalışmasında araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; "hızlı okuma" açısından da cümle çözümlene yönteminin daha etkili bularak, tercih etmişlerdir. Bilir(2005)'e göre ise, harf, ses, hece ve kelime yöntemleri özünde ulama ve ekleme mantığıyla işlediklerinden, önce ses ve sembollerin tanınması, sonra bunların birbirine ulanması ve eklenmesi gerekmektedir. Bu süreç hem okumada hem de yazmada hızı düşürür. Tok(2001)'un yaptığı çalışmada da, okuma yazma hızı yönünden çözümlene yönteminin daha uygun olduğunu savunanlarını oranı % 92,3'tür. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular araştırmacının bulgusunu desteklemektedir.

“Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %23,1'i “Kesinlikle Katılıyorum”, %38,5'i “Katılıyorum”, %4,8'i “Kararsızım”, %26'sı “Katılmıyorum”, % 7,7'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.43'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazıların eğik yazı olmamasının okumaya olumsuz etkisi olduğunu ve öğrencilerin okurken güçlük çektiklerini düşünmektedirler şeklinde yorumlanabilir. Şahin, İnci, Turan ve Apak(2006)'ın çalışmasında, kitap ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olmasının sorun yarattığı, seviyeye ve yöntemine uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmadığı için okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Korkmaz(2006) 116 tane 1.sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerden, kitapların yeniden düzenlenmesi ve bu düzenleme bağlamında kitaplarda da eğik yazıya geçilmesi gerektiği önerisini almıştır. Görülmektedir ki, öğrencilerin öğrendiği yazı eğik yazı fakat kitap ve benzeri materyallerde karşılaştıkları yazı düz yazı olduğu için, öğrenciler bocalamakta, okumaya geçişte sorun yaşamaktadırlar.

“Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %16,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %43,3’ü “Katılıyorum”, %13,5’i “Kararsızım”, %21,2’si “Katılmıyorum”, % 5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.43’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre bu madde; araştırmaya katılan öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okurken yaptıkları heceleme yazarken de yaptıklarını düşünmektedirler şeklinde yorumlanabilir. Karadağ ve Gültekin(2007) yaptıkları çalışmada, ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okurken yaptıkları gibi yazarken de heceleyerek yazdıkları, bu nedenle hece ve harf eksiklikleri görüldüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmacının bulgusuyla paralellik göstermektedir.

“Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %17,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %42,3’ü “Katılıyorum”, %8,7’si “Kararsızım”, %27,9’u “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin harf eksiklikleri yaptıkları görüşündedirler. Dikte çalışmalarında öğrencilerin söylenenleri yazarken heceleme yapmaları, harf eksikliklerine neden olmuş olabilir.

“Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %10,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %35,6’sı “Katılıyorum”, %8,7’si “Kararsızım”, %39,4’ü “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,05’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yeni programda okumaya göre yazmanın daha geç gerçekleştiği hususunda kararsız kalmaktadır. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “Kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının yeni programda okumaya göre yazmanın daha geç gerçekleştiğini belirtirken, bir kısmının okumaya göre yazmanın daha geç gerçekleşmediği yönünde görüş belirttiklerini gösterir.

Karadağ ve Gültekin(2007)'in çalışmalarında, okumaya hızlı geçildiği, ancak yazmanın daha geç öğrenildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Burada kastedilen şudur: Öğrenciler yazmaya başlamaktadırlar fakat yazıda hece ve harf eksiklikleri görülmektedir yani tam anlamıyla doğru yazmamaktadırlar. Yazıda yapılan yanlışlık ve eksikliklerden dolayı bu durum yazıya geçiş olarak değerlendirilemez. Araştırmaya katılan öğretmenler okumayla birlikte yazmanın da başladığını görmeye beraber, bu yazının istenilen düzeyde bir yazı olmadığını düşündükleri için kararsız kalmış olabilirler.

“Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.” Maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %17,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %26,9’u “Katılıyorum”, %11,5’i “Kararsızım”, %38,5’i “Katılmıyorum”, % 5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.11’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanımaları hususunda kararsız kalmaktadırlar. Bu maddeye yönelik görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının, öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyabildiklerini düşündüklerini, bir kısmının bu görüşe katılmadıklarını göstermektedir. Bitişik eğik yazıda harfler, düz yazıda olduğu gibi birbirinden ayrı ve açık değil, birbirine bağlı, bitişik olduğu için, öğrenci ilk bakışta harfi seçemeyebilir. Bu sorun sık tekrarlanan okuma ve yazma çalışmaları ile aşılabılır. Böylesi bir durumdan dolayı araştırmaya katılan öğretmenler kararsız kalmış olabilirler.

“Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.” maddesine yönelik olarak öğretmenlerin %10,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %42,3’ü “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %33,7’si “Katılmıyorum”, %6,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.16’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dikte çalışmalarında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaları hususunda kararsız kalmaktadırlar. Bu maddeye yönelik görüşlerin “kararsızım”

düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlandıkları yönünde görüş belirttiklerini, bir kısmının ise bu görüşe katılmadıklarını gösterir. Anketin 20.maddesinde öğretmenler, dikte çalışmalarında harf eksikliklerinin görüldüğünü düşünmektedirler. Demek ki öğrenciler parçadan bütüne giderken yanlışlar yapmakta yani zorlanmaktadırlar. Ancak öğretmenler ve evde aileler öğrencilerine bolca dikte çalışması yaptırdıklarında, bu sorun zamanla aşılabilmektedir. Bu durumu da bilen öğretmenler, söz konusu bu maddede kararsız kalmış olabilirler.

“Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %14,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %36,5’i “Katılıyorum”, %7,7’si “Kararsızım”, %35,6’sı “Katılmıyorum”, %5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,18’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu madde hususunda kararsız kalmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının, sessiz harflerin telaffuzunda öğrencilerin sıkıntı çektiğini düşündüklerini, bir kısmının sıkıntı çekmediği yönünde görüş belirttiklerini gösterir. Yapılan varyans analizi sonucunda 6–10 yıl,11–15 yıl,16–20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ‘kararsızım’ düzeyinde görüş belirtirken, sadece 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Yani mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, sessiz harflerin telaffuzunda öğrencilerin sıkıntı çektiği konusunda kararsız kalmışlardır. Buna karşılık mesleki kıdemi az olan öğretmenler, öğrencilerin sessiz harfleri telaffuz ederken sıkıntı çektikleri görüşündedirler. Sessiz harflerin telaffuzu her zaman sıkıntı olmuştur. Bu sorunun yeni ya da eski programla bir ilgisi yoktur. Bunu bilen kıdemli öğretmenler sessiz harflerin telaffuzunu sorun olarak görmemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu 1–5 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturduğu için de, araştırma bulgusunun ‘kararsızım’ düzeyinde çıktığı düşünülebilir.

“Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,6’sı “Kesinlikle

Katılıyorum”, %37,5’i “Katılıyorum”, %10,6’sı “Kararsızım”, %38,5’i “Katılmıyorum”, %3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,10’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenin yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamadıkları hususunda kararsız kalmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının öğretmenlerin okuma yazma takvimine tam olarak uyamadıkları yönünde görüş belirtirken, bir kısmının bu görüşe katılmadıkları yönünde görüş belirttikleri şeklinde yorumlanabilir. Yapılan varyans analizi sonucunda 6–10 yıl,11–15 yıl,16–20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ‘kararsızım’ düzeyinde görüş belirtirken, sadece 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Her ne kadar ilk okuma yazma öğretiminde bir takvim belirlenmiş olsa da, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, aile desteği ve benzeri faktörlerden dolayı bu takvimde bir takım değişiklikler olabilir. 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, tecrübelerinin verdiği rahatlıkla, bu durumu büyük bir sorun olarak görmemişlerdir.1–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ise, takvime uyamadıklarında, geri kalma ve yetiştirememe telaşına kapılmış olabilirler.

“Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %33,7’si “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %44,2’si “Katılmıyorum”, %5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 2,97’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaştığı konusunda kararsız kalmışlardır. Her şeyden önce kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma, sadece ilk okuma yazma öğretim yöntemiyle değil, ilk okuma yazma gerçekleştikten sonra yapılacak ek çalışmalarla örneğin kitap okumayla kazanılan bir beceridir. Buna karşılık ses temelli cümle yönteminde, parçadan bütüne gidildiği için, bütünü algılama zayıflamaktadır. Öğrenci metin oluştururken, oluşturduğu metne bütün olarak bakmamakta, bu yüzden de anlam

bütünlüğünü sağlayamamaktadır. Öğretmenler bu düşüncelere sahip oldukları için kararsız kalmış olabilirler.

“Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %19,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %50’si “Katılıyorum”, %4,8’i “Kararsızım”, %21,2’si “Katılmıyorum”, %4,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,57’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olduğu için öğrencilerin ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Korkmaz(2006) çalışmasında, ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarından dolayı, öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmaların beraber yürütülmesinde sorunlar yaşanmaktadır bulgusuna ulaşmıştır. Engin(2006)’in çalışmasında, veliler, yöntem hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için sorunlar yaşanmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Demirel (2006)’in çalışmasında, okuma yazmada velilerin yardımının etkisini ve bilgisinin yeterliliğini tespit etmek amacıyla sorulan soruyu cevaplayan öğretmenlerin %52’si velilerin yöntem ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Bu bulgular ilk okuma yazma öğretiminde veli desteğinin önemini ve bu öneme rağmen velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Veliler yeni yöntem hakkında bilgi sahibi olmadıkları için, evde öğrencilere doğru ve gerekli yardımı gösterememekte ve öğrenciler okulda ve evde öğrendiklerinin çelişmesinden dolayı ikilem yaşıyor olabilirler.

“Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %23,1’i “Katılıyorum”, %15,4’ü “Kararsızım”, %47,1’i “Katılmıyorum”, %5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 2,81’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıkları konusunda kararsız kalmışlardır. Karadağ(2005)’in çalışmasında öğrencilerin ses temelli cümle yönteminde, öğrenememe telaşına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Karadağ ve

Gültekin(2007) yaptıkları çalışmada yine öğrencilerin yeni yöntemde öğrenememe telaşına kapıldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise, öğrencilerin ilk okuma yazma öğretiminde yöntem ne olursa olsun, henüz hiçbir şey bilmedikleri için öğrenememe telaşına kapılabileceğini düşünen öğretmenler, bu durumu düşünerek kararsız kalmış olabilirler.

“Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %29,8’i “Katılıyorum”, %7,7’si “Kararsızım”, %45,2’si “Katılmıyorum”, %8,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 2,84’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekildiği hususunda kararsız kalmışlardır. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekildiği yönünde görüş belirtirken, bir kısmının bu görüşe katılmayarak sıkıntı çekilmediğini düşündüklerini göstermektedir. Program yeni olduğu için bitişik eğik yazı öğretimi için hazırlanmış materyallere her zaman ve her yerde ulaşmak, özellikle programın uygulanmaya başlandığı ilk zamanlarda çok zordu. Ama program uygulandıkça bitişik eğik yazı öğretimi için hazırlanmış materyaller ve bitişik eğik yazıyla hazırlanmış kitaplara ulaşmak kolay hale geldi. Ancak yine de istenilen düzeye gelinemedi. Bu durumdan dolayı öğretmenler sıkıntı çekilip çekilmediği yönünde kararsız kalmışlardır.

“Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %12,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %38,5’i “Katılıyorum”, %5,8’i “Kararsızım”, %38,5’i “Katılmıyorum”, %4,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,15’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda olmaları hususunda kararsız kalmışlardır. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının yeni program için gerekli materyalleri

kendilerinin üretmek zorunda kaldığı yönünde görüş belirttiklerini, bir kısmının kendilerinin üretmek zorunda kalmadıklarını göstermektedir. Yapılan varyans analizinde il merkezi ve beldede görev yapan öğretmenlerin ‘kararsızım’ düzeyinde görüş belirtirken, köyde görev yapan öğretmenlerin ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. İl ve beldelerinde görev yapan öğretmenlerin yeni program için gerekli materyallere ulaşabildikleri, köylerde görev yapan öğretmenlerin ise ulaşamadıkları bu yüzden de kendilerinin üretmek zorunda kalmış olmaları bu bulgunun nedenini açıklayabilir.

“Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %24’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %54,8’i “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %16,3’ü “Katılmıyorum”, %1,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.82’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitaplarında dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünde birleşmektedirler. Öğrencilerin doğru ve işlek bir yazı yazma becerilerinin gelişmesi için bu tür etkinliklere ihtiyaç vardır. Ders kitaplarında bu tür etkinlikler yetersiz olunca, öğretmenler ek çalışmalarla ve ayrı bir zaman yaratarak bu çalışmaları yaptırmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da hem öğretmenin işini zorlaştırmakta hem de böyle bir çalışma öğretmenin isteğine kalmaktadır. Öğretmen bu çalışmaları yaptırmaz ya da yaptıramazsa da öğrenciler istenilen düzeyde yazmaları beklenemez.

“Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %21,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %51’i “Katılıyorum”, %5,8’i “Kararsızım”, %18,3’ü “Katılmıyorum”, %3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.67’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğu yeni programın öngördüğü eğitim teknolojilerinin okullarda yetersiz olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

“Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.” Maddesine yönelik öğretmenlerin %55,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %35,6’sı “Katılıyorum”, %1’i “Kararsızım”, %4,8’i “Katılmıyorum”, %2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4,36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci gözlem formlarının sayısının ve kapsamının çok fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci gözlem formlarının sayısının ve kapsamının fazla olması, öğretmen için hem zaman alıcı olur hem de öğretmenin ekonomik anlamda yükünün artmasına neden olur. Bu durumdan rahatsız olan öğretmen, bu formları düzenli olarak işlemeyebilir ki bu noktada da gözlem formları amacına ulaşamaz.

“Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %55,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %35,6’sı “Katılıyorum”, %1’i “Kararsızım”, %4,8’i “Katılmıyorum”, %2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4,36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu değerlendirmeye yönelik formların çok zaman aldığı hususuna kesinlikle katılmışlardır. Korkmaz(2006) çalışmasında, öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirme sürecinde fazla form ve belge işleriyle uğraşmaları programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırmaktadır bulgusuna ulaşmıştır.

“Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.” Maddesine yönelik öğretmenlerin %59,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %30,8’i “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %3,8’i “Katılmıyorum”, %2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4,40’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, gözlem formlarının fazlalığının kırtasiye masrafını artırdığını düşünmektedirler. Demirel(2006)’in araştırmasında, yöntemin eğitim

sistemimize olan olumsuz katkılarından birisi, kırtasiye masrafını artırdığı yönündedir.

“Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar” Maddesine yönelik öğretmenlerin %13,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %35,6’sı “Katılıyorum”, %13,5’i “Kararsızım”, %31,7’si “Katılmıyorum”, %5,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3,19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmakta oldukları hususunda kararsız kalmışlardır. Yapılan varyans analizinde araştırmacının yapıldığı zamana kadar sadece yeni programı uygulamış öğretmenlerle, hem yeni hem eski programı uygulamış öğretmenler ‘kararsızım’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu zamana kadar sadece eski programı uygulamış öğretmenlerle, hiçbirisini uygulamamış öğretmenler ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu da yeni programla hiç okuma yazma öğretmemiş öğretmenler, duydukları olumsuz tecrübelerden etkilenmiş, çekinmiş ve telaşa kapılmış olabilirler.

“Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.” Maddesine yönelik öğretmenlerin %14,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %30,8’i “Katılıyorum”, %32,7’si “Kararsızım”, %15,4’ü “Katılmıyorum”, %2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,40’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programın, öğretmen adaylarına üniversitede öğretilen ilk okuma yazma öğretimi programı ile farklılık gösterdiği konusunda kararsız kalmışlardır. İlk okuma yazma öğretimi programı, 2005–2006 eğitim öğretim yılında değiştirilmiştir. O günden itibaren üniversitelerde öğretmen adaylarına verilen ilk okuma yazma öğretimi dersinin içeriği de değişmiştir. Bu duruma karşılık şöyle bir durum da söz konusudur ki; öğretmen adayları üniversiteden mezun olur olmaz göreve başlayamamaktadırlar. Bu öğretmen adaylarının değişen yeni programla eğitim

öğretim görmemiş olma olasılıkları yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenler sözü edilen iki durumu da göz önünde bulundurarak, kararsız kalmışlardır yorumu yapılabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular

Bu bölümde yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini almak için hazırlanmış ankette yer alan 5 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Yeni Ve Eski Programın Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular:

Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
38.Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.	33	31,7	42	40,4	7	6,7	19	18,3	3	2,9	3,79	1,16
39.Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.	27	26,0	47	45,2	6	5,8	19	18,3	5	4,8	3,69	1,18
40.Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.	28	26,9	42	40,4	12	11,5	18	17,3	4	3,8	3,69	1,15
41.Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı.	18	17,3	32	30,8	13	12,5	37	35,6	4	3,8	3,22	1,21
42.Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.	14	13,5	56	53,8	7	6,7	17	16,3	10	9,6	3,45	1,19

Tablo 9 incelendiğinde, “Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %31,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %40,4’ü “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %18,3’ü “Katılmıyorum”, % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin

ortalaması 3.79'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, Cümle yönteminde öğrencilerin bütünü algıladıkları için okuduğunu anlamının daha fazla gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu durum; cümle yönteminin yeni programın getirdiği ses temelli cümle yöntemine göre öğrencinin okuduğunu anlamasında daha başarılı bir yöntem olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilir(2005)'e göre de, çocuğun toptan algılama özelliği gibi özellikler Türkiye’de ilk okuma yazma çalışmaları için cümle yönteminin daha uygun olduğunu göstermektedir. Tok(2001)'un yaptığı çalışmada ise katılımcıların %90,5'i, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini belirtmiştir.

“*Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %26'sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %45,2'si “Katılıyorum”, %5,8'i “Kararsızım”, %18,3'ü “Katılmıyorum”, % 4,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.69'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğu eski programda dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yurduseven(2007)'in çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlere göre, bitişik eğik yazı ile yazma konusunda öğrenciler zorluk yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda kendileri de yeterli olmadıklarından ve yıllarca kullanmadıklarından, bitişik eğik yazıya karşı önyargılı yaklaşıtları düşünülebilir.

“*Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %26,9'u “Kesinlikle Katılıyorum”, %40,4'ü “Katılıyorum”, %11,5'i “Kararsızım”, %17,3'ü “Katılmıyorum”, % 3,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.69'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, eski programda hızlı okumanın yeni programa göre daha

fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, yeni program da okuma yazma hızının yeterli olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çalışmanın “Ses temelli cümle yönteminde okuma hızı daha yavaştır.” Maddesinde öğretmenler ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Uğuz(2006)’un çalışmasındaki istatistiksel değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin seri halde okuyamadıkları fikrini, katılıyorum düzeyinde desteklemektedirler. Öğretmenler yöntemin beğenmedikleri yönü olarak bu konuya dikkat çekmektedirler. Demirel(2006)’in çalışmasında Ses temelli cümle yönteminin okuma hızını attırmadığı görüşünde olan öğretmenler çoğunlukta olup, bu oran%30 dur.

“Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %17,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %30,8’i “Katılıyorum”, %12,5’i “Kararsızım”, %35,6’sı “Katılmıyorum”, % 3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, eski programda yazı yazma hızının daha fazla olduğu hususunda kararsız kalmışlardır. Ankette yer alan 39. ve 40.maddede, eski programda dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu ve hızlı okumanın daha fazla gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dik temel harflerin yazımı daha kolaysa, eski programda yazma hızının daha fazla olduğu düşünülebilir. Öğrenci yazarken yazdığını bir taraftan okuyarak ilerlediği için, okuma hızının fazla olması halinde yazma hızının da fazla olacağı da düşünülebilir. Bunlara karşılık bitişik eğik yazıda, el kalkmadan yazı yazıldığı için, yazı daha hızlı tamamlanabilir. Bu düşüncelerden hareket eden öğretmenler, bu madde için kararsızlık yaşamış olabilirler.

“Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.” maddesine yönelik öğretmenlerin %13,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %53,8’i “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %16,3’ü “Katılmıyorum”, %9,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.45’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğu, eski programda okuma yazmaya daha geç geçildiği

yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum; Ses temelli cümle öğretimi yönteminin Cümle yöntemine göre okuma yazmaya geçiş aşamasında daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şahin ve Akyol (2005)'un yaptıkları deneysel çalışmada, Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencileri ortalama 52,5 günde ilk okuma-yazma öğrenirken, çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğrenen kontrol grubu öğrencileri ortalama 76,6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir. Bu bulgu da araştırmacının bulgusunu desteklemektedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgular:

Bu bölümde yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini almak için hazırlanmış ankette yer alan 7 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde *“Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.”* Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %10,6'sı *“Kesinlikle Katılıyorum”*, %40,4'ü *“Katılıyorum”*, %18,3'ü *“Kararsızım”*, %26,9'u *“Katılmıyorum”*, %3,8'i *“Kesinlikle Katılmıyorum”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,26'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının *“Kararsızım”* düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programda okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabildiği hususunda kararsız kalmışlardır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin %60'ı bu maddeye katılmış,%30,7'si katılmamış,%18,3'ü kararsız kalmıştır. Katılanların oranının fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen müfredata göre ilerlerken ya da geri kalmış öğrencilerle ilgilenirken, ileri seviyede olan öğrenciler öğrendikleri bilgilerle yeni şeyler yazabilir, okuyabilir, üretebilirler. Zaten bu durum, bu yöntemin dayandırıldığı yapılandırmacılığa uygun bir durumdur.

Tablo 10 incelendiğinde; *“Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.”* Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %16,3'ü *“Kesinlikle Katılıyorum”*, %46,2'si *“Katılıyorum”*, %17,3'ü *“Kararsızım”*, %18,3'ü *“Katılmıyorum”*, %1,9'u *“Kesinlikle Katılmıyorum”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye yönelik olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.56'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının *“Katılıyorum”* düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programda sestem cümleye gidildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bilir(2005)'e göre, çocuğun toptan algılama özelliği gibi özellikler Türkiye’de ilk okuma yazma çalışmaları için cümle yönteminin daha uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 10: Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine Yönelik Bulgular:

Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine Yönelik Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	43.Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.	11	10,6	42	40,4	19	18,3	28	26,9	4		
44.Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	17	16,3	48	46,2	18	17,3	19	18,3	2	1,9	3,56	1,03
45.Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır	11	10,6	53	51,0	17	16,3	21	20,2	2	1,9	3,48	,99
46.Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	20	19,2	60	57,2	7	6,7	13	12,5	4	3,8	3,75	1,02
47.Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	17	16,3	62	59,6	9	8,7	16	15,4	-	-	3,76	,90
48.Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	29	27,9	63	60,6	7	6,7	4	3,8	1	1,0	4,10	,76
49.Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	9	8,7	44	42,3	24	23,1	19	18,3	7	6,7	3,28	1,07

Tablo 10 incelendiğinde; *“Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.”* Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %10,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %51’i “Katılıyorum”, %16,3’ü “Kararsızım”, %20,2’si “Katılmıyorum”, %1,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.48’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programda kullanılan el yazısının, öğrencinin kendi karakterini oluşturmada önemli rol oynadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Başaran ve Karatay(2005)’a göre, günümüzde yazı işi için bilgisayar vb. aletlerin kullanıldığı düşünülürse, bireyin kendisine ait, kimliğini gösteren bir yazının olması önem kazanmaktadır.

“Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %19,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %57,2’si “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %12,5’i “Katılmıyorum”, %3,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.75’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programın öğrencinin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yeni programda öğrenciler sadece sesleri öğrenmekte ve bu seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturabilmektedirler. Kendi yazmak istedikleri cümleye, sadece öğrendikleri seslerden ulaşabilmektedirler. Ne yazmak istediklerini kendileri belirleyebilmektedirler. Böyle çalışmalar da onların yaratıcılıklarını geliştirebilir.

“Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %16,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %59,6’sı “Katılıyorum”, %8,7’si “Kararsızım”, %15,4’ü “Katılmıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.76’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu,

öğrencilerin bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminde herhangi bir cümleyi, kelimeyi veya heceyi ezberleme yoktur. Sadece sesler öğretilir, öğrenci hece, kelime ve cümleye kendisi ulaşır. Bu durum, öğrencinin küçük yaşta bilgiyi arama ve bulma yollarını öğrenmesine yardımcı olur.

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %27,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, %60,6’sı “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %3,8’i “Katılmıyorum”, %1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.10’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına gerek duyulduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Program(2005)’da da yazmaya hazırlık çalışmalarından bahsedilmiştir: Öğrenciler, el hareketleri çalışmalarıyla, boyama ve kalem tutma çalışmalarıyla, serbest çizgi ve düzenli çizgi çalışmalarıyla yazmaya hazır hale getirilmelidir. Öğretmenler de programda bahsedilen bu çalışmaların gerekliliğine inanmaktadırlar.

“Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %8,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %42,3’ü “Katılıyorum”, %23,1’i “Kararsızım”, %18,3’ü “Katılmıyorum”, %6,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,28’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programın öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olduğu hususunda kararsız kalmışlardır. Yeni programda neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağı açıkça belli olduğu için, öğretmenler bunun çok fazla dışına çıkamıyor olabilirler. Bu nedenle de öğrenme hızı farklı öğrencilerle farklı çalışmalar yapmak yerine, müfredata bağlı kalmak suretiyle her öğrenciyle aynı derecede ilerliyor olabilirler.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde yeni program ile ilgili önerilere ilişkin öğretmen görüşlerini almak için hazırlanmış ankette yer alan 7 maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11:Yeni Program İle İlgili Önerilere Yönelik Bulgular:

Önerilere Yönelik Görüşler:	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	50.Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	27	26,0	59	56,7	7	6,7	8	7,7	3		
51.Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.	46	44,2	58	55,8	-	-	-	-	-	-	4,44	,49
52.Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.	36	34,6	52	50,0	3	2,9	13	12,5	-	-	4,06	,93
53.Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	37	35,6	55	52,9	5	6,7	7	4,8	-	-	4,19	,76
54.Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.	45	43,3	56	53,8	2	1,9	1	1,0	-	-	4,39	,58
55.Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.	51	49,0	43	41,3	7	5,7	3	2,9	-	-	4,36	,73
56.Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.	57	54,8	38	36,5	4	3,8	5	4,8	-	-	4,41	,78

Tablo 11 incelendiğinde, “*Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %26’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %56,7’si “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %7,7’si “Katılmıyorum”, %2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 3.95’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, yeni programda fazlasıyla eğitim teknolojilerine ihtiyaç duymakta olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11 incelendiğinde, “*Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %44,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, %55,8’i “Katılıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.44’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Ankette yer alan 27.maddede, öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrencinin ikilem yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencinin bu ikilemi yaşamaması ve ilk okuma yazmanın daha verimli ve hızlı ilerlemesi için, velilerin yeni programdan haberdar olmaları gerekir. Bunun için de velilerle sık sık toplantı yapılmalı, veliler program konusunda bilgilendirilmelidir. Bu durum da araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, “*Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %34,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %50’si “Katılıyorum”, %2,9’u “Kararsızım”, %12,5’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.06’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, programın

daha iyi anlaşılması ve doğru bir şekilde uygulanması için, öğretmenler program geliştirme uzmanlarına ihtiyaç duymaktadırlar.

Tablo 11 incelendiğinde, *“Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.”* Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %35,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, %52,9’u “Katılıyorum”, %6,7’si “Kararsızım”, %4,8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yeni göreve başlayan öğretmenlere ve programı yeni uygulayan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Yeni göreve başlamış öğretmenlerle, bu yöntemi ilk defa uygulayan öğretmenler, yeni yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Bu nedenle de bu yöntemi uygulayarak istenilen kalitede bir öğretim gerçekleştiremeyebilirler. Bu da öğrencilerde ileride tamiri mümkün olmayan okuma yazma hatalarının oluşmasına neden olabilir. Bu düşüncelerle, öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitimler yapılmalı önerisini destekledikleri düşünülebilir.

Tablo 11 incelendiğinde, *“Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.”* Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %43,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %53,8’i “Katılıyorum”, %1,9’u “Kararsızım”, %1’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.39’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın uygulanması aşamasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir yönünde görüş belirtmişlerdir. İlk okuma yazma öğretiminde veli desteğinin önemi çok büyüktür. Özellikle okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesi için verilen ev ödevlerinde öğrenciye ailesi destek olmalıdır. Ayrıca öğrenci okul hayatına yeni başladığı için, psikolojik durumu değişmiş, özenle dikkat edilmesi gereken bir hal almıştır. Bu gibi durumlarda veli ve öğretmen sürekli diyalog halinde olmalıdır.

Tablo 11 incelendiğinde, “*Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %49’u “Kesinlikle Katılıyorum”, %41,3’ü “Katılıyorum”, %5,7’si “Kararsızım”, %2,9’u “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, üniversitelerde ilk okuma yazma dersinin yeni programa göre yeniden düzenlenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bir programın öngörülen amaçlarına ulaşabilmesi için, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin program için gerekli eğitimi almış olmaları şarttır. Bu yüzden değişen yeni program hakkında sınıf öğretmeni adaylarının yeterince bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu düşünceyle, öğretmenlerin üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmesi önerisini oldukça destekledikleri düşünülebilir.

“*Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.*” Maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %54,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %36,5’i “Katılıyorum”, %3,8’i “Kararsızım”, %4,8’i “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Kesinlikle Katılmıyorum” yönünde görüş belirten öğretmen olmamıştır. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin ortalaması 4.41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmanın 48.maddesinde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu maddeyle paralellik gösteren bu bulguya da bakarak, sesleri vermeye başlamadan önce, çizgi çalışmalarına yeterince zaman ayrılması gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim 1.sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

5.1. SONUÇLAR:

5.1.1. Yeni Programın Getirdiği Olumlu Sonuçlara İlişkin Görüşlere Yönelik Sonuçlar:

Öğretmenlere göre;

- Ses temelli cümle yöntemi kalıcı öğrenme sağlamaktadır.
- Öğrenme hızını artırmaktadır.
- Bu yöntemde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.
- Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.
- Sesler oyun oynanarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.
- Öğretmene verilen kılavuz kitaplar programı uygulamada yeterlidir.
- İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.
- Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.

Öğretmenler;

- Öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmeleri,
- Bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın çok daha kolay olduğu,
- Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızının daha fazla olduğu,
- Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazılarının daha düzgün olduğu,
- Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kaldığı,
- Yeni ilk okuma yazma öğretimi programının, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağladığı konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.2. Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlere göre;

- Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.

- Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.
- Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.
- Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.
- Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.
- Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.
- Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.
- Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.
- Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.
- Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.
- Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.
- Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.

Öğretmenler;

- Yeni programda okumaya göre yazmanın daha geç gerçekleşmesi,
- Öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaları,
- Dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaları,
- Sessiz harflerin telaffuzunda öğrencilerin sıkıntı çekmeleri,
- Öğretmenin yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamaması,
- Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturmanın zorlaşması,
- Öğrencilerin öğrenememe telaşına kapılmaları,
- Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmesi,
- Öğretmenlerin yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaları,
- Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaları,
- Yeni programın, yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermesi konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.3. Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlere göre;

- Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.
- Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.
- Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.
- Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.
- Öğretmenler;
- Eski programda yazı yazma hızının daha fazla olduğu konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.4. Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlere göre;

- Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.
- Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.
- Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.
- Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenler;

- Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmesi,
- Yeni programın, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olması konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.5. Yeni Program İle İlgili Önerilere İlişkin Sonuçlar:

Öğretmenlere göre;

- Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.
- Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.

- Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.
- Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.
- Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.
- Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.

5.2. ÖNERİLER:

- Öğretmenler, velilerin ses temelli cümle yönteminden yeteri kadar haberdar olması için, sık sık toplantılar düzenlemelidir.
- Öğrenci ders ve çalışma kitaplarında, dikteyi geliştirici ve doğru hecelere ayırmaya yönelik çalışmaların artırılması için, kitaplar yeniden düzenlenmelidir.
- Yeni program için gerekli eğitim teknolojileri bakımından okullar desteklenmelidir.
- Öğrenci gözlem formlarının ve değerlendirme formlarının sayısı ve kapsamı azaltılmalıdır.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak, yazmaya hazırlık çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmalıdır.
- Yeni programın öğretmenler tarafından yeterince anlaşılması ve doğru bir şekilde uygulanması için, her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.
- Programı ilk defa uygulayan öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA:

- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arseven, A.D. (2004). *Anket Hazırlama*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baloğlu, B. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Baş, T. (2006). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, M.,Karatay, H. (2005). *Eğik El Yazısı Öğretimi*, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 21.05.2007, <http://yayim.meb.gov.tr>
- Buzan, T. (2001). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 38, Sayı: 1, 87–100.
- Calp, M. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelenk, S. (2001). *İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Çelenk, S. ,Tertemiz, N. ,Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelenk, S. (2004) *İlk okuma-Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Çelenk, S. (2005) *İlk okuma-Yazma Programı ve Öğretimi(Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Geliştirilmiş)*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002) *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegema yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, M. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi SBE, Konya.

- Dikmen, S. (2003). *İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ediger, M. (2001). Philosophy of Teaching Reading, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 16.01.2008, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/19/30/35.pdf.
- Engin, G. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma*. İstanbul: M.E. B yayınları.
- Hoover, A. W. & Gough, B. P. (1990). The simple view of reading, *Reading and Writing*, Volume: 2, Number: 2, page: 127-160. web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 15.01.2008, <http://www.springerlink.com/content/h615476n3274hu29/?p=3a89ee39593d4cd39a15da7810c3e726&pi=11>.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış İlk okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güneş, F. (1998). *Hızlı Okuma Teknikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karadağ, R. Gültekin, M. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1):102-121.
- Karadağ, R. (2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme(Cümle)ve Bireşim(Harf)*

Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi,
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi EBE, Eskişehir.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. ,Oğuzkan, F. ,Sever, S. (Tarihsiz). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16) : 419–428.
- Krashen, S. (2004). The Phonics Debate, *Language Magazine*, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 15.01.2008, http://www.sdkrashen.com/articles/phonics_debate_2004/index.html.
- Lazarowitz, H. R. (2004). Storybook writing in first grade, *Reading and Writing*, April, 2004, Volume: 14, Number: 3, page: 267-299. web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 15.01.2008, <http://www.springerlink.com/content/lj7487112h7p3j64/?p=29d5d3b7c9604fdfa11f972def64ef6c&pi=0>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5.sınıflar)*. Ankara.
- NICHD, (2000). Report of the national reading panel: *Teaching Children to Read*, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 14.01.2008, <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/pdf>.
- Ontario, (2003). *Early Reading Strategies: The report on Expert Panel on Early Reading in Ontario*, Ministry of Education. web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 15.01.2008, <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Öz, M.F. (2005) *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Öz, M.F. (1998). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegema yayıncılık.

- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi SBE, Eskişehir.
- PRLS (2001). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor*. (2003). Mayıs 27, 2007 tarihinde Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı: <http://earged.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- PİSA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor. (2003). Mayıs 27, 2007 tarihinde Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı: <http://earged.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Raj, K. (2000), *Reading strategies*, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 12.01.2008, <http://www.boloji.com/parenting/00210.htm>
- Reyhner, J. (2003). The Reading wars: Phonics versus Whole Language, Northern Arizona University, web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 17.01.2008, http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html.
- Senemoğlu, N. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şahin, A. Akyol, H. (2005). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1 Cilt*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, İ. ,İnci, S. ,Turan, H. ,Apak, Ö. (2006). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması, *Milli Eğitim Dergisi*, (171) : 109.
- Şenel, H.G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler, *İlköğretim-Online*, 3(2), 48-53. web üzerinden görüntüleme tarihi ve URL adresi, 17.01.2008, <http://www.ilkogretim.online.org.tr>.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduklarını Anlamaya Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara.

- Turan, M. (2007). *İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi SBE, Elazığ.
- Tok, Ş. (2001). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Bahar s:257–276.
- Uğuz, S. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri Ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyonkarahisar.
- Yurduseven, S. (2007) *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Afyonkarahisar.
- Yücel, E.P. (2000). *Okuma Yazmaya İlk Adım*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

EKLER:**EK 1) ANKET FORMU**

ANKET

Değerli meslektaşım;
Bu anket, ilköğretim birinci kademe 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretimi programına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır.
Anket iki kısımdan oluşmuştur.
Birinci kısım kişisel bilgilerinizle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Burada vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlı kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurum tarafından kullanılmayacaktır. Anketin ikinci kısmında programa yönelik sorular bulunmaktadır.
Aşağıdaki ankette şıkların herhangi bir doğru cevabı yoktur. Size uygun olan şıkları işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttıracaktır. Vereceğiniz cevaplar ve ayracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Hazırlayan
Çiğdem ÇATAK
Muğla Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek lisans öğrencisi

Danışman
Yrd.Doç.Dr. Kevser BAYKARA PEHLİVAN

BÖLÜM I
Mesleki ve Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?
a) Kadın b) Erkek

2. Mesleki kıdeminiz?
a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 20 yıl ve üstü

3. Mezun olduğunuz kurum?
a) Eğitim fakültesi b) Fen edebiyat fakültesi
c) Eğitim enstitüsü d) Diğer (lütfen belirtiniz)

4. Çalıştığınız kurum nerede bulunmaktadır?
a) İl merkezi b) Belde c) Köy

5.Şimdiye kadar ilk okuma öğretimi için hangi programı uyguladınız?
a)Sadece eski programı b) Sadece yeni programı
c) Her ikisini de d)Hiçbirisini


6. Yeni programı uyguladıysanız, başarılı olduğuna inanıyor musunuz?
A)Evet b)Hayır c)Kısmen

(Cevabınız hayır ise alt bölüme nedenini kısaca yazınız.)

.....

.....

.....

Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşler	Kesinlikle katılıyorum				
		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
2. Yeni program öğrenme hızını artırmaktadır.	()	()	()	()	()
3. Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.	()	()	()	()	()
4. Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.	()	()	()	()	()
5. Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	()	()	()	()	()
6. Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	()	()	()	()	()
7. Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazmaları daha düzgün olmaktadır.	()	()	()	()	()
8. Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.	()	()	()	()	()
9. Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	()	()	()	()	()
10. Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir.	()	()	()	()	()
11. Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	()	()	()	()	()
12. İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	()	()	()	()	()
13. Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	()	()	()	()	()
14. Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
Diğer:(başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)					

Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15. Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.	()	()	()	()	()
16. Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.	()	()	()	()	()
17. Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.	()	()	()	()	()
18. Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.	()	()	()	()	()
19. Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.	()	()	()	()	()
20. Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.	()	()	()	()	()
21. Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir	()	()	()	()	()
22. Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.	()	()	()	()	()
23. Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.	()	()	()	()	()
24. Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler.	()	()	()	()	()
25. Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.	()	()	()	()	()
26. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.	()	()	()	()	()
27. Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.	()	()	()	()	()
28. Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
29. Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.	()	()	()	()	()
30. Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.	()	()	()	()	()
31. Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	()	()	()	()	()
32. Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.	()	()	()	()	()
33. Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.	()	()	()	()	()
34. Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.	()	()	()	()	()
35. Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını artırmaktadır.	()	()	()	()	()
36. Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
37. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.	()	()	()	()	()

Yeni Ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
38. Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.	()	()	()	()	()
39. Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.	()	()	()	()	()
40. Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktadır.	()	()	()	()	()
41. Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı.	()	()	()	()	()
42. Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.	()	()	()	()	()
Diğer: (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)					

Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
43. Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.	()	()	()	()	()
44. Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	()	()	()	()	()
45. Yeni programda el yazısının kullanılması, öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır	()	()	()	()	()
46. Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
47. Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	()	()	()	()	()
48. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	()	()	()	()	()
49. Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	()	()	()	()	()
Diğer: (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)					



Yeni Program İle İlgili Öneriler.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
50. Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	()	()	()	()	()
51. Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
52. Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.	()	()	()	()	()
53. Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	()	()	()	()	()
54. Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.	()	()	()	()	()
55. Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
56. Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.	()	()	()	()	()
Diğer (başka önerileriniz varsa buraya yazınız)					

Anket bitmiştir katılımınız için teşekkürler.

İletişim: Cigdemgulbas@yahoo.com

EK 2) ANKET UYGULAMA İÇİN ALINAN VALİLİK ONAYI:**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

SAYI : B.08.4.MEM.4.48.00.04.322/ **26064**
 KONU : Anket

28 Eylül 2007

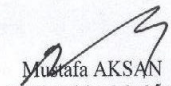
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

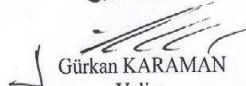
Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Çiğdem GÜLBAŞ'ın (Çatak) "Yeni İlköğretim 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri" konusunda İlimiz Merkez ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında araştırma yapması ile ilgili Muğla Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 14.09.2007 tarih ve 6303 sayılı yazıları, Araştırma Değerlendirme Komisyonunca düzenlenen değerlendirme formu ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kararına göre (Form:2) ; Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Çiğdem GÜLBAŞ'ın (Çatak) "Yeni İlköğretim 1.Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri" konusunda İlimiz Merkez ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında **eğitim öğretimi aksatmamak, okul müdürünün uygun görmesi ve göreceği saatlerde, yönergenin 13. maddesinde belirtilen esaslar dikkate alınmak kaydıyla** araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


 Mustafa AKSAN
 Milli Eğitim Müdürü

OLUR
 27/09/2007


 Gürkan KARAMAN
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

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

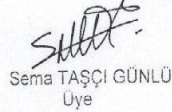
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

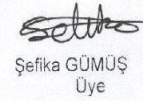
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Çiğdem Gülbaş Çatak
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla il merkez ilçeler.
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla ili merkez ve ilçelerdeki ilköğretim kurumları
Araştırmanın konusu	Yeni ilköğretim 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Envanter olarak sunulmuştur.
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Yukarıda Belirtilen Çalışma Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama yönergesinin 5. maddesinin (h) bendinde yazan, "araştırma, danışman onaylı mezuniyet tezi /proje /ödev/araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evrem ve örnekleme, veri toplama araçları, çalışma takvimleri ve kaynakça ile bu madde kapsamında istenen diğer belgeler başvuruya eklenir" denilmektedir.	
Söz konusu olan araştırma örneği bu maddeye uygun hazırlanmıştır.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile kabul edilmiştir.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	
.....	
.....	
.....	

KOMİSYON

26...../09./2007


Gürüz KARABULUT
Komisyon Başkanı


Sema TAŞÇI GÜNLÜ
Üye


Şefika GÜMÜŞ
Üye

EK 3) ANKET UYGULANAN OKULLAR LİSTESİ:**ANKET UYGULANACAK OKULLAR LİSTESİ****MUĞLA MERKEZE BAĞLI İLKÖĞRETİM OKULLARI:**

1. Emirbeyazıt İlköğretim Okulu
2. Merkez 75.Yıl İlköğretim Okulu
3. Dumlupınar İlköğretim Okulu
4. Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu
5. Atatürk İlköğretim Okulu
6. Kocamustafendi İlköğretim Okulu
7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
8. Sabri Acarsoy İlköğretim Okulu
9. Nazmi – Zehra İyibilir İlköğretim Okulu
10. Şehbal Baydur İlköğretim Okulu
11. Ş. İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu
12. Alçı İlköğretim Okul
13. Avcılar İlköğretim Okulu
14. Bayır İlköğretim Okulu
15. Çamoluk İlköğretim Okulu
16. Dağpınar Köyü İlköğretim Okulu
17. Muğla Merkez Denizova İlköğretim Okulu
18. Derinkuyu İlköğretim Okulu
19. Esençay İlköğretim Okulu
20. Gevenli İlköğretim Okulu
21. Göktepe İlköğretim Okulu
22. Kıran İlköğretim Okulu
23. Kuyucak İlköğretim Okulu
24. Kuzluk Süleyman Öztürk İlköğretim Okulu
25. Salihpaşalar İlköğretim Okulu
26. Sarnıç İlköğretim Okulu
27. Şehit Piyade Asteğmen Yıldray Çeltiklioğlu İlköğretim Okulu
28. Sungur İlköğretim Okulu
29. Taşlı İlköğretim Okulu
30. Yemişendere İlköğretim Okulu

31. Merkez Yeniköy İlköğretim Okulu
32. Yerkesik İlköğretim Okulu
33. Merkez Çiflik İlköğretim Okulu
34. Gazeller İlköğretim Okulu
35. Yenice İlköğretim Okulu
36. Kafaca 100.Yıl İlköğretim Okulu
37. Kozagaç İlköğretim Okulu
38. Akkaya İlköğretim Okulu
39. Yeşilyurt İlköğretim Okulu
40. Muratlar Orta Mah. İlköğretim Okulu
41. Kötekli İlköğretim Okulu
42. Akçova İlköğretim Okulu
43. Fadıl İlköğretim Okulu
44. Günlüce İlköğretim Okulu



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Çiğdem GÜLBAŞ (ÇATAK)

Doğum Yeri : Milas

Doğum Yılı : 1981

Medeni Hali : Evli

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 1995- 1999 :Milas Süper Lisesi - Milas- MUĞLA

**Lisans 2000 - 2004 : Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Sınıf Öğretmenliği
Bölümü-BOLU.**

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

**2005-.....: M.E.B Şehit Şenol Özbay İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenliği-
MUĞLA**