



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ ERİŞİ DÜZEYLERİ VE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Asuman ÇETİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Prof. Dr. Mehmet Arslan

TOKAT, 2010

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ ERİŞİ DÜZEYLERİ VE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 28 / 06 / 2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ARSLAN

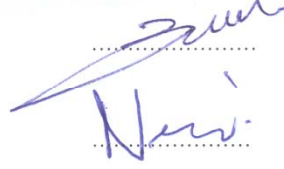
Üye : Yard. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

Üye : Yard. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

Üye :

Üye :





Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
...../...../..... tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Enstitü Müdürü:

Mühür
İmza

T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(28/06/2010)

Asuman ÇETİN



TEŞEKKÜR

Bu çalışmaya birçok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. Öncelikle hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerinin yanı sıra beni büyük fedakarlıklarla yetiştirip bugünlere getiren, varlıklarından her zaman güç aldığım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın planlama ve gerçekleşmesindeki katkılarından dolayı tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a, veri toplama aracının hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Gülşah BAŞOL'a, istatistiki verilerin çözümlenmesinde yol gösteren değerli hocam Yard. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ'ye ve yüksek lisans eğitimim süresince emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim. Araştırma süresince her an önerilerinden faydalandığım değerli dostlarım Mahide TORUN ve Kadriye DEMİRCİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Özellikle veri toplama aracının dağıtımında ve toplanmasında bana her türlü kolaylığı sağlayan Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına, soru sayısının fazlalığına rağmen değerli zamanlarını ayırarak anket sorularını içtenlikle yanıtlayarak çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan öğretmenlerimize de teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2010

Asuman ÇETİN

ÖZET

Merkez ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını ve ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Bu araştırma, Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerde görülme düzeyleri ve ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar belirleyerek; bireyin, toplumun ve ülkenin çıkarları doğrultusunda dersin etkililiğini artırmak ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, öğrenmeyi yaşam boyu sürdüren bireylerin yetişmesini sağlamak için gereken önlemleri eğitimcilerle sunması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın evrenini; 2009–2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sivas merkez ve merkeze bağlı köylerde 149 ilköğretim okulu vardır. Her okula anket formu gönderilmiş olup, 156 anket formu geri dönmüştür. Araştırmayı, anketleri geçerli olan 108 tane birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuna verilen yanıtlardan saptanmıştır.

Araştırma verilerinin elde edildiği anket formları toplanarak kontrol edildikten sonra, SPSS for Windows (13.0) programında oluşturulan veri tabanına kodlanarak girilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve anova kullanılmıştır.

Merkezde bulunan okullardaki öğrencilerin köyde bulunan okullardaki öğrencilere göre; bağımsız sınıflı okullardaki öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilere göre kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğu; mesleki kıdem olarak deneyimi fazla olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde daha başarılı oldukları; birleştirilmiş sınıflarda her ne kadar sınıf mevcudu az olsa da eğitim öğretimden yeterli verim alınmadığı yönünde görüşler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Birinci Sınıf, İlkokuma Yazma Öğretimi, Kazanım, Öğretim Sorunları.

ABSTRACT

This study is of scanning type and aims to determine Turkish lesson attainment levels of first grade students of centre and village elementary schools, and problems encountered by class teachers in teaching reading and writing according to teachers' views.

Determining Turkish lesson attainment levels of students and problems encountered by class teachers in teaching reading and writing this study is important in terms of increasing the efficiency of the lesson for individual, society and national interests, and in terms of providing necessary measures to educators in order to raise individuals, who speak Turkish fluently and competently, and keep studying for the whole life.

The target population of the study are the first grade teachers working in Sivas centre and connected villages during the second semester of 2009-2010 academic years. There are 149 elementary schools in Sivas centre and connected villages. Survey forms were sent to all schools, however 156 of them have turned back. The study is based on 108 survey forms of first grade teachers.

In this study a survey technique has been used as data collection tool. Teachers' views regarding the matter have been determined relying on given answers in the framework of survey forms developed by the surveyor.

After collecting and controlling the survey forms, the data has been encoded into created data base in SPSS for Windows (13.0) program. During the data analysis frequency, percentage, arithmetic average, t test and anova have been used.

In consequence of the study conducted it has been revealed that students of schools located in the centre in comparison with those who study in village schools; students of schools with independent classes in comparison with those of schools with multigrade classes possess the higher attainment level; qualified in terms of professional seniority teachers are more successful in teaching reading and writing; despite the fact that multigrade classes have less number of students their efficiency is not high enough.

Key Words: First Grade, Teaching Reading and Writing, Attainment, Teaching Problems

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	4
1.2.1. Öğrenci	5
1.2.1.1. Fiziksel Gelişim.....	7
1.2.1.2. Zihinsel Gelişim.....	9
1.2.1.3. Duygusal ve Sosyal Gelişim.....	11
1.2.2.Çevre.....	14
1.2.3. Okul.....	15
1.2.3.1. Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı.....	15
1.2.3.2.Aydınlanma.....	16
1.2.3.3. Isı.....	16
1.2.3.4.Araç Gereçler.....	17
1.2.3.5. Yerleşim Düzeni.....	18

1.2.4.Aile.....	19
1.2.5.Öğretmen.....	23
1.2.6.Program.....	25
1.3.Cumhuriyetten Günümüze İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri	29
1.4.Problem Cümlesi.....	38
1.5.Alt Problemler.....	38
1.6.Araştırmanın Amacı.....	39
1.7.Araştırmanın Önemi.....	39
1.8.Sayıtlılar.....	40
1.9.Sınırlılıklar.....	40
1.10.Tanımlar	40
2. BÖLÜM	
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	42
3. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2.Evren ve Örneklem.....	55
3.2.1.Kişisel ve Mesleki Bilgiler.....	56
3.3.Veritoplama Aracı.....	62
3.4.Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları	63
3.5.VeritAnaliz Yöntemleri	64

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR	66
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	66
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	66
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	76
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	92
4.1.3.1. Yerleşim Yeri.....	93
4.1.3.2. Cinsiyet.....	95
4.1.3.3. Okul Türü.....	96
4.1.3.4. Mezun Olunan Okul.....	98
4.1.3.5. Mesleki Kıdem.....	101
4.1.3.6. Birinci Sınıf Okutma Durumu.....	104
4.1.3.7. Yaş	105
4.1.3.8. Sınıf Mevcudu.....	108

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	111
5.1. Sonuçlar.....	111
5.2. Öneriler.....	115
KAYNAKÇA	118
EKLER	124
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı	57
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı.....	58
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Dağılımı.....	60
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı	60
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4.1. Türkçe Dersi Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 4.2. Türkçe Dersi Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	69
Tablo 4.3. Türkçe Dersi Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	71
Tablo 4.4. Türkçe Dersi Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 4.5. Türkçe Dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo 4.6. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 4.7. Aileden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	80
Tablo 4.8. Çevreden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo 4.9. Okuldan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	85
Tablo 4.10. Programdan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	87
Tablo 4.11. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri....	89
Tablo 4.12. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları.....	93

Tablo 4.13. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.14. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.15. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.16. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.17. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.18. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	99
Tablo 4.19. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Mezun Olunan Okula Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu.....	99
Tablo 4.20. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	101
Tablo 4.21. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	101
Tablo 4.22. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Mesleki Kıdeme Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu.....	102
Tablo 4.23. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	103
Tablo 4.24. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	104
Tablo 4.25. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	105

Tablo 4.26. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu...	105
Tablo 4.27. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Yaşa Göre Oluşan Anlamli Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu.....	106
Tablo 4.28. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	107
Tablo 4.29. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	108
Tablo 4.30. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Sınıf Mevcuduna Göre Oluşan Anlamli Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu.....	109
Tablo 4.31. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu.....	110

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler.....	5
---	---

KISALTMALAR

N: Frekans

\bar{X} : Ortalama

P: Anlamlılık Derecesi

F: Varyans

α : Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı

%: Yüzde

Ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Doğduğu anda ilk nefesini alan birey çevresi ile etkileşime girmiş, ilk çığlığını atmıştır. Acıktığında ya da kucağa alınmak istediğinde yaygarayı koparıp bir yandan kendisi bir şeyler öğrenen, bir yandan çevresindekilerin davranışlarını değiştiren bu insan yavrusu artık eğitim sürecinin içindedir. Bu süreç yaşamın her boyutunda sürer ve ölünceye kadar devam eder (Gözütok, 2007:29).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005:14-17), çocukların dil öğrenme sürecine dinleme ile başladıkları belirtilmektedir. Dinleme; konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Dinleme becerileri, öğrencilerin iletişim kurmasını, öğrenmesini ve zihinsel yapısını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Çocuklar konuşma becerilerini hem bireysel çabaları hem de aile ve çevreyle etkileşim yoluyla geliştirirler. Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır. Öğrenciler bildiklerini, gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşarak aktarırlar. Bu süreç öğrenciler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Böylece öğrenciler konuşarak düşünme ve anlama becerilerini de geliştirirler. Konuşma becerileri giderek okuma ve yazma becerilerine de alt yapı oluşturur. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte,

anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Türkçe öğretiminin bir diğer önemli alanı da yazmadır. Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır.

Yılmaz'a (2007) göre, çoğunlukla okuma ve dinleme yoluyla edinilen bilgilerin, yazma veya konuşma yoluyla başkalarına aktarıldığı dikkate alındığında, bilginin öğrenilmesi ve aktarılmasında dil öğreniminin önemi daha belirgin şekilde görülecektir. Bu bakımdan okuma, dinleme, yazma, konuşma etkinliklerinin diğer bütün derslerde öğrencilerin başarısı ya da başarısızlıkları ile çok yakından ilgisinin bulunduğu görüşündedir. Okuduğunu, dinlediğini veya izlediğini çabuk ve doğru anlama gücü geliştirilmiş, anladıklarını ve düşündüklerini düzgün bir ifadeyle anlaşılır biçimde dile getirme becerisini gösteren bir öğrencinin başarısız olmasının çok zayıf bir ihtimal olduğunu belirtmiştir. Öğrenmeyi sağlayacak öğrenme ortamının hazırlanmasının, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı görüşündedir.

1.1. Problem Durumu

Keskinkılıç (2002:123), ilkokuma-yazma öğretiminin, önemli bir eğitim etkinliği olduğunu; bu etkinliğin gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de

başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliği olduğunu belirtmektedir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul yaşantısında başarılı olacağı görüşündedir.

Sağır'a göre (2002:68), ilkokuma-yazma öğretiminin amacı, çocuğa ne biçimde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Çocuğa kazandırılan niteliksiz bir okuma ve yazma, gelecekte onun başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır. Çağdaş anlayışın; anlayarak, seri ve eleştirel okumayı zorunlu kılmakta olduğunu; doğru, düzgün, anlamlı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılacağı basamağın bu ilkokuma yazma basamağı olduğunu belirtmektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:3) ise ilkokuma-yazma öğretiminin amacının, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenebileceği görüşündedir.

Çelenk (2007:32-33), uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesinin, önemli görevlere gelmesinin, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacağı görüşündedir. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. O 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 anlamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı söylenemez.

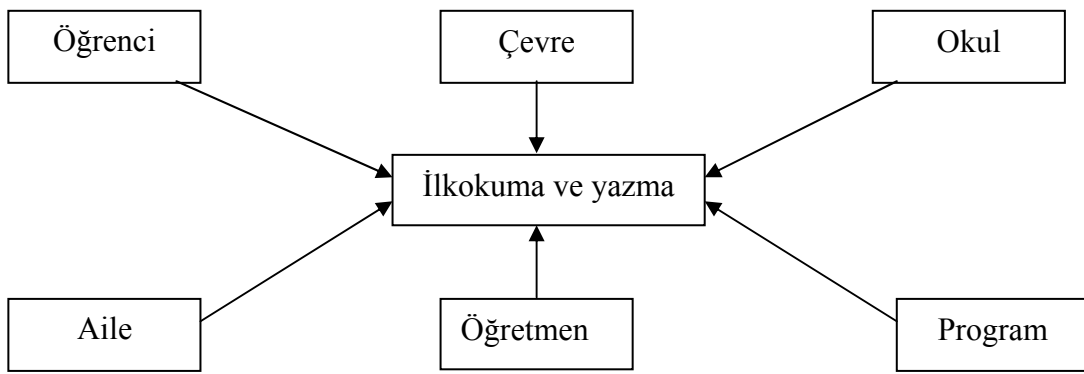
Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009:9), günümüzde Türkçe öğretiminin sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmakta olduğunu belirtmiştir. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.

1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler:

Öğretmenler tarafından sınıflarda yapılan öğretimden her öğrenci farklı bir şekilde etkilenir. Bu etkilenme sonucunda da öğrencilerde farklı öğrenme seviyeleri ortaya çıkar. Öğrencilerin bir kısmı tam öğrenirken geriye kalan kısım öğrenmede gerilikler gösterebilir. Öğrenciler arasında ortaya çıkan bu seviye farklılığına pek çok faktör neden olmaktadır. Keskinlik (2002:252), ilkokuma-yazma öğretiminde başarısızlığı bir nedene bağlamak için, ilgili nedenin açıklıkla tespit edilir olması

gerektiğini; çoğu başarısızlıkları bir veya birkaç nedenle açıklamanın bile güç olduğunu ve başarısızlığın altında çok fazla değişkenin rolleri bulunabileceğini ifade etmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde başarıyı etkileyen değişkenleri şu şekilde sıralayabiliriz:



Şekil 1.1: İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler (Ünüvar, 2002)

1.2.1. Öğrenci

Büyükkaragöz ve Çivi (1999:32), öğretimin ekseni ve en önemli ögesi olan öğrenciyi, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacı karşılamak için örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden birey olarak tanımlamaktadır. Okulda düzenlenen tüm öğretim etkinliklerinin öğrenciler için olduğunu, öğretimde her şeyin öğrenciye yönelik ve ona uygun olması gerektiğini belirtmektedirler.

Erden (2005:109), sınıfta öğrencilere aynı çevre düzenlemesi sağlanmasına rağmen, farklı öğrenmelerin meydana geldiğini ve bu farkın kaynağının öğrencinin bireysel özellikleri olduğunu belirtmektedir. Öğrenmeye etki eden etmenlerin başında

bireyin genel yeteneğinin geldiğini, bireyin belli bir öğrenme potansiyeli ile dünyaya geldiğini, çevre ile etkileşime girerek bu potansiyelini geliştirdiğini belirtmektedir. Bireyin doğuştan getirdiği bazı özellikleri değiştirmenin mümkün olmadığını, ancak bazı bireysel özelliklerin eğitim yoluyla geliştirilebileceği görüşündedir. Yapılan araştırmalar bireysel ayrılıklara rağmen, öğrenme yeteneğine sahip öğrencilere uygun öğrenme koşulları sağlandığı takdirde tam öğrenmenin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrenmede, öğrencinin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de önemli rol oynadığını; öğrencilerin okulu ve dersleri sevmesinin, başarılı olacağına inanmasının ve kendine güvenmesinin, ders çalışmaya karşı güdülenmesinin öğrencinin başarılı olmasını sağlayan önemli faktörler olduğunu belirtmektedir.

Yeşilyaprak (2007:47-48) eğitimi, bir davranış değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ise, bu süreci planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir davranış mühendisidir. Bu aşamalarda yapılacak her türlü planlama ve uygulamada öğrencilerin gelişim özellikleri temel alınır. Çünkü hedef davranışların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının bireysel ayrılıklara göre hazırlanıp çeşitlenmesi ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre seçilmesi gerekir. Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmek öğretmenler açısından eğitim programlarını en etkili şekilde uygulamak, öğrencilere kaliteli bir öğrenme öğretme süreci ve eğitim ortamı hazırlayabilmek ve etkili sınıf yönetimi yaklaşımları sergileyebilmek açısından oldukça önemlidir.

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005:19) göre; öğretmenin, ilkokuma ve yazma öğreteceği öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini bilmesi gerekir. Öğretmenin, hedef grubunun özelliklerini tanımadan yapacağı eğitsel uygulamalarda başarılı olması imkansızdır. Öğrencilerin belirli olgunluğa ulaşmadan okuma ve yazma eğitimi almasının başarısızlığa neden olacağını; bu sebeple, öğretmenin öğrencilerini tanimasını ve gelişim eksikliği olan öğrencilerin eksiklerini giderici uygulamalar yapmasını gerektiğini belirtmişlerdir.

İlköğretim ğrencilerinin gelişim özelliklerini;

1. Fiziksel gelişim
2. Zihinsel gelişim
3. Duygusal ve sosyal gelişim alanlarında incelemek mümkündür.

1.2.1.1. Fiziksel gelişim

elenk'e (2007:7) göre, eğitim programları insan gelişiminin ana çizgilerine göre şekillendirilmiştir. İnsan organizmasının kendinden beklenen bir davranışı gerçekleştirebilmesi için o davranışın gerektirdiği biyolojik olgunluğa ve hazır bulunuşluk düzeyine ulaşması gerekir.

İlkokul döneminde fiziksel büyüme-gelişme yavaş fakat kas dokusu gelişimi hızlıdır. Bu hızlı kas gelişimine rağmen, kasların işlevleri henüz tam değildir. Bu da çocuğun hareketlerinde yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre bir yerde oturamamasına yol açar (Korkmazlar vd. 2004:80-81; elenk, 2007:8). Korkmazlar vd. (2004:80-81), ilkokul çocuğunun büyük kasların hareketini gerektiren g ve enerji sarf

edilen aktivitelere katılmakta çok istekli olduğunu, bu dönem çocuğunun sürekli canlı ve hareketli olduğunu belirtmektedir. Çocukların kollarını, omuzlarını, bileklerini, parmaklarını kontrol edebilmeyi öğrenirken, el-göz ilişkisi de geliştiği görüşündedir.

Keskinkılıç (2002:17), bu dönem çocuğunun büyük kaslarında önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslardaki gelişmelerin henüz devam ettiğini, bu nedenle çocuğun ince ve küçük hareketleri iyi yapmasını beklememek gerektiğini belirtmektedir. Çelenk (2007:8), çocuğun okula başlama yıllarında fiziksel gelişimde önceki yıllara göre bir yavaşlama dönemine girdiğini; bedensel gelişmenin yavaşlaması nedeniyle de çocuğun hareket (motor) becerilerinde olumlu gelişmeler olduğunu, bedensel gelişmedeki yavaşlamayla birlikte çocuğun hareket becerilerinin olgunlaşmaya başladığını ve vücut organlarını daha eşgüdümlü kullandığını belirtmektedir.

Nas (1999:2), çocuğun yeterli beceri kazanamamış olsa da kağıt kesmekten, resim yapmaktan; makas, çekiç vb. araçları kullanmaktan hoşlandığını, küçük kasları ve el becerileri yeterince gelişmediği için yaptığı işlerin kaba saba olacağını bu sebeple henüz ince ve düzgün iş yapmasının beklenmemesi gerektiğini belirtmektedir. Çelenk (2007:8), ilk çocuklukta yumuşak ve kıkırdaksı bir oluşum gösteren kemiklerin, okul çağına girildiğinde sertleşme eğilimi göstermekte olduğunu, iskelet gelişimindeki hızlanmalar nedeniyle kambur gibi durmanın çok görülen bir durum olduğunu, kaslarla iskeletin birbiriyle farklı gelişimlerinden kaynaklanan uyumsuzluklar nedeniyle de büyüme ağrısının sıkça rastlanan vakalar arasında yer aldığını belirtmektedir.

Yeşilyaprak (2007:66), ilköğretimin ilk üç yılında yürüme, koşma gibi kaba motor kontrolünü gerektiren becerilerin gerçekleştirilmesinde hiçbir sorun olmamasına karşın, özellikle erkek çocukların ince motor kasların koordinasyonunda sorunları olduğu, bu nedenle çok uzun süreli kalem tutma ve küçük puntolarla yazmayı gerektiren ödev ve okul çalışmalarının, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirilmesine neden olabileceği görüşündedir. İlköğretimin ikinci yarısına gelindiğinde ise ince motor kasların kontrolü büyük ölçüde başarılıdır. Buna bağlı olarak, çocuklar ayrıntılarla uğraşmayı gerektiren işlerden hoşlanmaya başlarlar.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:21), çocukta 6 yaş civarında sağ ya da sol elden birisinin hakimiyeti belirginleştiğini belirtmektedir. Eğer çocuk sağ elini kullanabilmeyi öğrenmişse, sol elini kullananlara kıyasla uyum sağlayabilmesi daha kolaydır. Sol elini kullanan öğrenci, sağ elle yazı yazan öğretmeni izleyerek sol eli ile yazı yazması oldukça zordur. Sol eliyle yazı yazmaya alışan öğrencinin sağ eliyle yazı yazmaya zorlanmaması gerekir. Gülerüz (2001:92), bu dönemdeki çocukların uzağı yakından daha iyi gördüğünü, bu nedenle çocuklara verilen kitapların puntolarının büyük olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, çocukların bu dönemde çok hareketli olduklarını, sakin ve sessiz durmaktan hoşlanmadıklarını, hareket ederken bedeni bütün olarak hareket ettirdiklerini, davranışlarını kontrol altına almada güçlük çektiklerini belirtmektedir.

1.2.1.2. Zihinsel gelişim

Keskinkılıç'a (2002:20) göre, bu dönem çocuğu da okul öncesi çocuğu kadar öğrenmeye fazla heveslidir. Konuşmaktan ve sorulara cevap vermekten çok

hoşlanmaktadır. Sorduğu soruların bir kısmı meraktan olacağı kadar konuşmuş olmaktan da kaynaklanmaktadır. Çocuğun ilkokuldaki dil gelişimi daha önceki yılların hızını da aşan bir tempo içine girmiştir. İlkokul çocuğu çok konuşmayı sevdiği kadar iyi bir dinleyici değildir. İlkokulda okuma, yazma ve aritmetikle ilgili üç temel becerinin kazanılması bu dönem çocuğunun başarması gereken en önemli gelişim görevidir. Çocuk ilkokula geldiğinde mantıki bir düşünceden yoksundur. Çocukta henüz somut düşünme tarzı hakimdir. Öğrenme için uyarıcıların çok kısıtlı olduğu bir çevreden gelen çocuk, zihinsel gelişim yönünden henüz sezgisel düşünme içindedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:22), 6-7 yaşlarından sonra çocukların nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflamaya başladığı; 7 yaşlarındaki çocukların, mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekan, boyut, hacim, uzaklık kavramlarını yerleştirebildiği görüşündedir. Güleriyüz (2001:92), çocuğun bu dönemde nesnelere toptan algıladığı, çözümlenme yeteneğinin henüz gelişmediği görüşündedir. Mantıklı, soyut yetenekleri gelişmediği için, bilimsel mantığa göre sınıflanmış konuları kavrayamadıklarını, olayları objektif değerlendiremediklerini ve kendilerini sıkça övdüklerini belirtmektedir.

Bu dönem çocuğu somut düşünmektedir. Duyduğundan çok gördüklerini öğrenir. Öğrencinin ne kadar çok duyu organı eğitim öğretim ortamında işe koşulursa öğrenme ve başarı o oranda artacaktır. Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirlerse kalıcı öğrenmeler gerçekleştireceklerdir. Öğretmen de öğrencilerin dikkatlerini çekecek, onların birebir katılabileceği çeşitli etkinlikler planlamalı, dersi daha eğlenceli hale getirmelidir. Böylece öğrencilerin dikkatleri daha uzun süre çekilmiş olur.

1.2.1.3. Duygusal ve sosyal gelişim

Keskinkılıç (2002:24), arkadaş beğenisinin önem kazanmaya başladığı yıllarda çocukların aynı cinsten olan arkadaşlıklara daha fazla önem verdiğini, karşı cinsten olan arkadaşlarıyla aralarında bir gerginlik ve rekabetin doğmaya başladığı görüşündedir. Sık sık kızlar ve erkeklerin kendi grupları içinde karşı cinsten olan arkadaşlarını incitici ve aşağılayıcı sözler söylediklerinin görüldüğünü belirtmektedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005:23-25) göre ileri çocukluk döneminde en fazla korkulan şeyler yangın, karanlık, hastalık, doktor, ameliyat, trafik kazası ve köpek tarafından ısırılmaktır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte somut ve gerçek uyarıcılardan kaynaklanan korkular azalırken, imgesel, olağanüstü ya da çok uzak olan tehlikelerden korkmada belirgin bir artış görülür. Bu yaş çocuğunun korku duyduğu pek çok şey, hayal gücünün ürettiği varlık ve olaylardır. Okulla ilgili kaygılar, okula geç kalmak, okulda geri kalmak, okul dışındaki sorunlardan daha farklı duygusal sorunlardır. Çocuklar sürekli olarak yaptıkları bir etkinlik kesildiğinde, eleştirildiğinde, başka çocuklarla kıyaslandığında, kendisine uzun süreli nasihat çekildiğinde öfkelenir. Çocuğun en önemli duygusal ihtiyacı sevilmek, benimsenmek, beğenilmek ve değer verilmektir. Çevresinden aldığı ilgi ve şefkat, onun ruh sağlığını düzenler. Çocuk ilgi merkezi olma ihtiyacındadır ve mutlaka başarılı olmak ister.

Akyol'a (2006:35-37) göre, bu yaşta çocuk bencilliği öne çıkar. En büyük parçayı ister, her zaman birinci olmayı ve kazanmayı ister, bundan dolayı oyunlarda kurallara uymayabilir. Yapılan işlerden kendisinin arka plana itilmesinden hoşlanmaz

ve bu yüzden kırıcı olabilir. Adaletsizlikleri, haksızlıkları görmeye ve anlamaya başlar. Tarafli davranmalardan rahatsızlık duyar. Azarlanmaya karşı duyarlıdırlar.

Korkmazlar vd. (2004:79) göre, son çocukluk döneminde çocuk, bireyselleşmenin adımlarını atarak, bir birey olarak toplumda yer almaya başlar. 6-11 yaş döneminde çocuğun zihinsel ve sosyal becerileri oldukça gelişir. Daha önceki dönemlerde çocuk, birinin düşüncesini başkalarından ayıramazken, yavaş yavaş başkalarının duygu ve düşüncelerinin farklı olduğunu anlamaya başlar. Hiç görmediği yerler ve hiç karşılaşmadığı insanlar hakkında düşünür. Yine bu dönemde hayal kurma, canlandırma ve espri yetenekleri de gelişir.

İlköğretimin birinci dönemi çocuğun öğrenme ve sosyal beceriler kazanma çabalarının öne çıktığı bir dönem olup, Freud'un psikoseksüel gelişim evrelerinden gizil döneme, Erikson'un psikososyal gelişim evrelerinden ise, başarılı olmaya karşı yetersizlik karmaşasının yaşandığı döneme denk düşmektedir (Yeşilyaprak, 2007:66). Ayrıca Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlem dönemine denk düşmektedir.

Gizil dönem: Yeşilyaprak (2007:125), gizil dönemde ana-babası dışında öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle de özdeşim kurmaya başlayan çocuğun ilgisinin sosyal ve entelektüel beceriler edinme üzerine yoğunlaştığı görüşündedir. Gizil dönemin başarılı biçimde sonuçlanmasının çocuğun öğrenme ve sosyal beceriler edinme çabalarını kolaylaştırmakta olduğunu, çocuğun bu ve buna benzer durumlardaki başarı

deneyimlerinin ise onda giderek özerklik duygusunu geliştirmekte olduğunu belirtmektedir.

Başarılı olmaya karşı yetersizlik: “Erikson, bu dönemi çalışkanlık duygusunun edinildiği dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönem okuma, yazma, hesap gibi temel konuların öğrenildiği dönemdir. Bu dönemde ana baba ve aile bireyelerine öğretmen ve akranlar eklenmiştir” (Bacanlı, 2003:91). Yeşilyaprak (2007:132), altı-on iki yaşlar arasındaki çocukların ilgilerinin, oyundan çok akademik ve sosyal konular üzerinde odaklaştığını görüşündedir. İlköğretim yılları ile örtüşen bu dönemde, gerek ana-babaların, gerekse öğretmenlerin çocuğun başarılı olma gereksinimini karşılayabilmelerinin önemli olduğunu, çocuğun öğrenebildiği ve başarabildiği kadarıyla da olsa çevresindekiler tarafından beğenilme ve takdir edilme ihtiyacında olduğunu belirtmektedir. Yaptıkları beğenilmeyen, kendilerinden aşırı ölçüde başarı beklenen ya da sürekli bir biçimde çevresindeki başarılı çocuklarla kıyaslanan çocukların, yetişkinlerin bu türden davranışları karşısında, bu dönemin temel gelişim görevi olan başarılı olmak duygusunu kazanmalarının tehlikeye düşeceği görüşündedir. Senemoğlu (2005:77) ise, bu dönemdeki çocukta işi planlama, işbirliği yapma, öğrenme ve işi başarmanın özel bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Başarmanın çalışkanlık duygusunu getireceği, çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olacağı görüşündedir.

Somut işlem dönemi: “Bu dönemde çocuğun bilişsel gelişimi temel değişiklikler gösterir; olayları diğer insanların gözünden görmeye başlar, kitlenin değişmezliği, sınıflandırma, cinsiyet rolleri, düş ve gerçek ayrımı gibi konularda oldukça gelişir”

(Yeşilyaprak, 2007:96). Bacanlı'ya (2003:66-68) göre bu dönemde düşünce tersinebilirlik özelliği edinir. Bu özellik bu dönem içinde kazanılır. Bu özellik sayesinde çocuk işlemleri tersinden de ele alabilir. İşlem öncesi dönemde benmerkezci olan çocuk bu dönemde benmerkezciliğinden kurtulur. Çocuk başkalarının da kendilerine göre düşüncelerinin olabileceğini anlamaya başlar. Bu dönemin en önemli özelliği korunum kavramının kazanılmasıdır. Çocuklar bu dönemde sınıflama ve sıralama konusunda da ustalaşırlar.

1.2.2. Çevre

Öğrencinin içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre de öğrencinin başarısı üzerinde etkiye sahiptir. Çevresinde kendisine örnek alabileceği insanların eğitime karşı tutumları, eğitimden beklentileri, diğer insanlarla iletişimleri öğrencinin okulu sevmesine ya da okuldan soğumasına ve sonuçta da başarısına etki etmektedir.

Yeşilyaprak'a (2007:38) göre, kişinin gelişimin etkileyen çevre çok geniş bir kavramdır. Bireyin içinde yetiştiği kültür, akrabaları, ailesi, iş veya arkadaş çevresi, okulu, öğretmenleri, ana baba tutumları, doğum sırası, cinsiyet, boşanmalar ve göç olgusu gibi hususların tümü bireyin fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişimini etkileyebilmektedir. Kılbaş'a (2006:81) göre toplumsal çevre; fiziksel, toplumsal, kültürel, demografik vb. birçok değişkenin etkilerini yansıtan değerler dünyası olarak tanımlanır. Davranışın toplumsal çevreden bağımsız olarak incelenmesi beklenemez. Çünkü davranış, toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntüleri tarafından denetlenir. Farklı toplumsal kesimlerin okuldan ve eğitimden beklentileri değişebilir. Ayrıca

çevredekilerin gösterdiği olumsuz davranış örnekleri, kitle iletişim araçlarında gündeme gelen şiddet olayları da çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır.

Yavuzer'e (1993: 89. Aktaran: Kanmaz, 2007) göre okulöncesi yıllarda zengin bir uyarıcı çevre ile karşı karşıya kalan çocuk bu çevre ile etkileşimde buldukça öğrenme yapılarını geliştirecektir. Bu öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretiminde de daha başarılı olması beklenir. İlkokuma ve yazma öğretimi materyalleri ile ilk kez okulda karşılaşan öğrencilerin bu materyallerle etkileşimi diğer çocuklardan farklı olacaktır.

1.2.3. Okul

Okuldan kaynaklanan sorunlar denildiği zaman okulun fiziki yapısından kaynaklanan sorunlar akla gelmektedir. Okulun ve sınıfın düzenlenmesi öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesine, okulu ve sınıfı sevmelerine, öğrenmenin daha kalıcı ve nitelikli olmasına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Sınıfın fiziksel değişkenlerini; sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı, aydınlanma, ısı, araç gereçler, yerleşim düzeni olarak sıralayabiliriz.

1.2.3.1. Sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı

Gündoğdu (2007:181), sınıfın büyüklüğünün sınıf içi etkinlikler ve programda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi bakımından öneminin büyük olduğu, sınıf büyüklüğünün; öğrenciye dolaşabileceği, eşyalarını koyabileceği, etkinliklerini yapabileceği alan bırakması gerektiği görüşündedir. Ayrıca ideal öğrenci sayısının

dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceğini, en fazla 30 öğrencinin olması istenen bir durum olduğunu belirtmiştir.

Türer'e (2006:386-387) göre, sınıflarda öğrenci sayısının gereğinden fazla oluşu öğretim ve öğrenimin kalitesini olumsuz etkileyen en önemli etkidir. Sınıf ortamında öğrenci sayısı arttıkça, en başta öğretmenin öğrenci özelliklerini tanınması, öğrencileri izlemesi, ölçmesi ve değerlendirmesi için öğrenci başına kullanabileceği zaman dilimi azalır. Öğrenci sayısının fazla oluşu bu süreçlerin olması gerektiği gibi gerçekleşmesini engeller. Ayrıca, öğrencinin fazla olduğu sınıflarda öğrenci etkileşimi sırasında ortaya çıkan sorunlar daha fazla olmaktadır. Sınıf disiplininin sağlanmasında, öğretmenin sınıfa hakim olmasında daha fazla sorunla karşılaşmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda başarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

1.2.3.2. Aydınlanma

Sınıfların, öğrencilerin tahtadaki ve kitaplarındaki yazıları rahat bir şekilde görmelerini sağlayacak şekilde aydınlatılması gerekmektedir. Aydınlatmanın gün ışığına yakın bir durumda olmasına, sınıflarda ışığın sağdan veya soldan gelmesine, tahtanın parlamamasına dikkat edilmelidir.

1.2.3.3. İst

Aykaç (2005:30)'a göre çok soğuk bir sınıf öğrencilerin dikkatini derse verememesine yol açarken, çok sıcak bir ortam ise öğrencilerin dersten dikkatinin ve ilgisinin dağılmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle sınıftaki normal ısının 19–23

derece olmasının öğrencinin dikkatini derse vermesini kolaylaştırabileceği görüşündedir.

1.2.3.4. Araç gereçler

Aykaç (2005:30), sınıfta bulunan araç gereçlerin öğrenci göz seviyesinde bulundurmasının ve yeri gelince düzenli olarak öğrencilerin kullanımına sunmasının öğrenci başarısını artırıcı bir durum olarak ortaya çıktığı görüşündedir.

Yalın (2004: 82-90)'a göre araç gereçler:

1. “Çoklu öğrenme ortamı sağlar.
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur.
3. Dikkat çekerler.
4. Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
5. Soyut şeyleri somutlaştırırlar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma imkanı sağlarlar.
8. Farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlarlar.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. İçeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırırlar.”

Araç gereç kullanımı somut işlemler döneminde olan ilköğretim birinci sınıf öğrencisi için önemlidir. Çünkü bu dönem çocuklar soyut olan şeyleri anlamakta zorluk çekmektedirler ve araç gereçler soyut şeyleri somutlaştırır. Araç gereç kullanımı

öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırmaktadır. Öğrencinin ne kadar çok duyusu işe koşulursa öğrenme daha kalıcı olmakta ve öğrencinin başarısı artmaktadır.

1.2.3.5. Yerleşim düzeni

Gündoğdu'ya (2007:182) göre sınıf ortamını düzenlemekteki temel amaç, program amaçlarını en etkili ve en verimli şekilde kazandırmaya çalışmaktır. Bu amaçlar kazandırılırken de gerektiğinde sınıftaki araç gereçlerin yerlerini değiştirilebilmek ve sıraları istenen biçimde düzenlemek önemlidir. Aykaç (2005:30), sınıfta öğrencilerin oturma düzeninin, öğretmenin her öğrenciyle göz göze gelebilecek şekilde sağlanmasının, öğrenciyi kontrol altında tutması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Gündoğdu (2007:184) oturma düzeninin, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştıracak şekilde oluşturulması gerektiğini; öğrenci sayısının el verdiği oranda, öğrencilerin “U” biçiminde ya da “yarım daire” şeklinde oturtulması gerektiğini; oturma düzenleri oluştururken öğrenci sayısı, ders konusunun özelliği, öğrenim düzeyi gibi etkenlerin dikkate alınması gerektiğini ve oturma düzeninin oluşturulmasında en temel ilkenin, sınıf içi etkileşimi kolaylaştırmak olduğunu belirtmektedir.

Varış'a (1998: 168) göre, okul binası ve donanımının kullanışlı, sağlık koşullarına, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması, gereksinimlerini karşılaması, temiz ve bakımlı olması ne kadar önemli ise okulun yer aldığı çevrenin özellikleri de o kadar önemlidir. Okul binaları bulunduğu iklimin ve doğa koşullarının gereklerine

uygun olmalıdır. Okul binalarının soğuk, sıcak, çok güneşli, loş, rutubetli olması öğretimin niteliğini ve okulun atmosferini ve bunun sonucunda da öğrenci performansını olumsuz olarak etkiler. Ayrıca, masa, sıra lavabo ve merdivenlerin yüksekliğinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması gerektiği; koridorların genişliği, tören alanlarının büyüklüğü, tuvaletlerin sayısının okulun öğrenci mevcudunun gereksinimlerini karşılayacak durumda olması gerektiği görüşündedir.

Uludağ ve Odacı'ya (2002) göre, mekan olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

1.2.4. Aile

Aile, çocuğun üyesi olduğu ilk toplumsal kurumdur. Çocuk ilk davranışlarını aile üyeleriyle etkileşime girerek ve onları taklit ederek öğrenir. Anne babalar çocuklarının okula başlamadan önceki dönemlerinde en önemli kişiler ve ilk öğretmenleridir. Bir insanın tüm yaşamı boyunca elde edeceği bilgilerin en önemli kısmını bu dönemde öğrendiği göz önünde bulundurulursa, çocuğun okulda başarılı olmasında ailenin rolünün çok büyük olduğu anlaşılmaktadır.

Keskinkılıç'a (2002: 256) göre gelişen, değişen eğitim ve yaşam koşullarına uyum sağlayan ailelerin yanında, sadece ayakta kalma çabası içinde bulunan ailelerin bir arada yaşadığı ülkemizin gerçeğidir. Ailelerin çocuklarının başarılı olmaları için uygun eğitim ortamları düzenleme, çocuğa ders çalışma zamanları ayırma gibi fiziksel katkıların yanında, onları başarıya güdüleyecek psikolojik desteği de veriyor olması gerekecektir. Çocukların ailelerinin sıkıntılı yapılarından oldukça derinden etkilenen, hatta olayları daha üst sınırdaki algılayan varlıklar olduğunu, öğrenci başarısızlıklarının ardında bu durumdan etkilenerek gerilimde buldukları gerçeğinin yatabilmekte olduğu görüşündedir. Ayrıca ilgisiz aileler, ilginin düzeyini abartan aileler, ayrı yaşayan aileler, çok ailenin bir arada yaşadığı aileler, anası olmayan aileler, babası olmayan aileler, içki ve kumar gibi alışkanlığı bulunan aileler gibi öğrencilerin başarısızlığına neden olabilecek bütün özellikleri üzerinde bulunduran ailelerin çocuklarında büyük bir olasılıkla başarısızlık yaşanabilmektedir.

Satır'ın yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, başarısını övücü sözlerle destekleyen, başarısızlığında onu yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Çelenk, 2007:15). Yörükoğlu (2002:49), yuvalarda yetişip de okul çağında ve daha sonraki yıllarda izlenen çocuklarda, şu ortak yanları bulmuştur. İlk göze çarpan şey, genel bir ilgisizlik ve çevreyi umursamazlıktır. İnsanlara sokulamazlar, kolay arkadaşlık kuramazlar. Merak ve girişkenlikleri azalmıştır. Öğrenmeye karşı ilgisiz kalırlar ve okulda çok başarısız olurlar. Anlatım ve öğretim yetenekleri sınırlıdır. Düşünceleri ve kavramaları zayıftır.

Erden'e (2005: 88) göre çocuğun eğitiminde eğitim kurumlarının yanı sıra aile de önemli rol oynadığı için, aile ile eğitim kurumlarının sürekli işbirliği yapması gerekir. Çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler, okulda öğrendiklerini destekler nitelikteyse çocuk okulda daha başarılı olur. Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler. Ayrıca aile içindeki huzursuzluklar, ailenin ait olduğu alt kültürün özellikleri, aile üyelerinin eğitim durumu ve okula karşı tutumu da çocuğun başarısını etkileyen etmenlerden bazılarıdır.

Pek çok araştırmacı, eğitimci ve aile; çocukların aldıkları eğitimden maksimum ölçüde faydalanmalarının ancak okul ile aile arasında sağlıklı bir ilişkinin var olması durumunda mümkün olduğu hususunda birleşmektedirler. Genel olarak aileler de okullarla daha fazla ilişki içerisinde olmak istemektedirler. Aynı konuda öğretmen görüşlerini inceleyen farklı araştırmalar da göstermektedir ki, öğretmenlerin okul aile ilişkilerine olumlu bir yaklaşımı mevcuttur (Hoover-Dempsey ve diğerleri, 1987: 418).

Anne babaların düşük eğitim seviyesi, öğretmenlerin okula destek olmak üzere evde yapılmasını bekledikleri çalışmalarını anne babaya anlatmakta zorluk yaşamasına yol açmaktadır. Hatta kimi durumlarda anne babanın okur yazar olmaması ve okul ile öğretmenlerin bu ihtimali göz ardı etmeleri temel iletişimi bile imkansız hale getirmektedir (Pena, 2000:48).

Ültanır (2003:18), dersin planlanmasında aileden kaynaklanan öğrenme koşullarının dikkate alınabilmesi için, aile ilişkilerinden elde edilen bilgilerin gerekli olduğunu, bu amaç için veli toplantıları ve veli ile görüşme saatlerinin oluşturulmasını ve daha önceden randevu almak suretiyle ev ziyaretlerine anlamlı gidişler yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Lareau'a göre (1987:79) düşük gelir grubuna dahil aileler okul ile ilişki kurma konusunda nadiren kendi inisiyatiflerini kullanmaktadırlar. Okul ile ilişki kurduklarında, genellikle akademik olmayan konuları gündeme getirmektedirler. Yüksek gelir grubuna dahil aileler ise okul ile daha sık ilişki kurmakta ve bu ilişkiler daha fazla akademik konularla ilgili olmaktadır. Bu kapsamda Lareau, anne babanın katılım kararları üzerinde; sahip oldukları eğitim düzeyi, öğretmenler ile aileler arasında çocuğun eğitimi ile ilgili iş bölümüne bakış açıları, çocuklarının okul süreci ile ilgili sahip oldukları bilgi birikimi, sahip oldukları zaman, para ve diğer maddi koşulların etkin olduğunu ifade etmektedir.

İlköğretim süreci, öğretim kurumu ile öğrenci velisinin yakın ilişki içerisinde olması gereken bir dönemdir. Aileye bu dönemde düşen önemli görevler bulunmaktadır. Öğrencinin hızlı gelişiminin olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştirdiği ilk çocukluk evresinde aile ortamı, eğitim açısından çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı; öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir. Aile ortamının eğitime elverişli olması için ailede bulunması gereken koşullar, en azından şunlardır:

1. Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemesi,
2. Ailede öğrenciyi ödevlerinde kılavuzluk edecek kişilerin olması,
3. Ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi) eğitime elverişli yerlerinin olması,
4. Çocuğun oyun, eğlence, televizyon izleme, müzik dinleme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve bu programı izlemesine yardım edilmesi,
5. Çocuğun öğrenmeyi öğrenmesi, bazı denemeler yapması, yaratıcılığını destekleyici bir ortamın olması,
6. Çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmesi, düşüncelerini düzgün ve doğru bir dille anlatmasına yardım edilmesi (Başaran, 1996:226 Aktaran: Ahioğlu 2006).

1.2.5. Öğretmen

Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1999:32) göre öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenleyen, öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir öğretim üyesidir.

Yörükoğlu'na (2002:79-80) göre, ilkokul yıllarında öğretimde en can alıcı etken ne öğretim araçları ne de izlenen yöntemlerdir. En önemli etken öğretmenin kendisidir. Bir başka deyişle, kişiliği ve çocuklarla kuracağı güven ve sevgiye dayalı ilişkidir. Bu olmadan başarılı bir öğretim olanaksızdır. Çünkü okul öncesi yıllarda çocuğun örnek aldığı kişiler nasıl ana babası ise, okul çağında da öğretmenidir. Çocuk öğretmenin öğrettiğinden çok, kişiliğine duyarlık gösterir. Onunla özdeşim yapar. Doğal merakı yanında, öğrenimini kamçılayan, hızlandıran, itici güç öğretmenden kaynak alır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki olumsuz ilişki, çocuğun öğrenme istek ve çabasını köreltir. Ayrıca, öğretmenin ilkokul düzeyinde taşıdığı eğitici görevin orta ve yüksek öğretim alanlarındaki görevden çok daha önemli olduğunu belirtmektedir. Öğretim ve eğitimde iyi bir başlangıcın, çocuğun gelecek yıllarını olumlu yönde ve kalıcı olarak etkileyebileceği; ilkokulun ilk yıllarında öğretmenin çocuğun ana babasının yerini tuttuğunu hatta ana babadan da önde giden bir yerinin olduğu görüşündedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:5)'da ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyinin çok önemli olduğuna; sınıf öğretmenin öğretmenlik mesleği alanında tecrübeli olması gerektiğine; stajyer öğretmenlere ve yaşlı öğretmenlere mümkün olduğu ölçüde birinci sınıfların verilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretim yılı içerisinde askere gidecek, hamile ve sağlık sorunları bulunan öğretmenlere birinci sınıfların verilmemesi gerektiğini; verildiği takdirde okuma yazma eğitimi devam ederken öğretmenlerin sürekli değişmesinin öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, güdülenme düzeyinin düşmesine ve yeni gelen öğretmenlere karşı uyum sorunlarının yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenin Türkçeyi etkili ve güzel kullanmasının, akıcı ve lirik bir üslupla

konusmasının; öğrencinin yöresel ağızla yaptığı hatalı konuşmaları düzelteceği ve hem diğer sınıflarda öğrencinin başarısını artıracaklarını hem de ilkokuma ve yazma öğretiminde yerel ağızdan kaynaklanan hatalı konuşma ve yazma davranışlarının oluşumunu engelleyeceği görüşündedir.

1.2.6. Program

Öğretmenlerimizin en büyük yardımcısı ve yol göstericisi hiç kuşkusuz programlardır. Programlar öğretmenlere dersin hedefleri (kazanımları), içeriği, eğitim durumları ve sınav durumları hakkında bilgi vermekte, onlara kılavuzluk yapmaktadır.

Aykaç ve Aydın (2006:35), bir eğitim programının, bireye kazandırılacak amaçları, bu amaçları gerçekleştirmek için seçilen içeriği, içeriğin öğrenciye nasıl verileceğini gösteren öğrenme-öğretme süreçlerini ve değerlendirme etkinliklerini içine alan kapsamlı ve çok boyutlu bir çalışma alanı olarak kabul edilebileceği görüşündedirler.

Hedef (kazanım): Ertürk'e (1972:25) göre hedef; bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir. Sönmez'e (2003:21) göre hedef, genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ise (2005:22) kazanımlar; öğrenme süreci

içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Ertürk'e (1972:53) göre, hedeflerin gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık-seçiklik, bir de bir muhteva ile kenetlilik özellikleri üzerinde durulmaya değer. Öğrenci davranışına dönüklük; bir öğrenme faaliyetleri düzeninin hedefleri, öğrenciye kazandırılmak istenen özelliklerin kendileridir. Kazandırılmak istenen özellikler saptanmalı ve tanımlanmalı ki onları geliştirici eğitim durumlarının planlanması söz konusu olabilsin. Genellik ve sınırlılık; bir hedefin bir yandan genel olması yani bir tek davranış değil bir davranışlar grubuna işaret edebilecek nitelikte olması, öte yandan ise bir tek özellik göstermesidir. Açık-seçiklik; bir hedefin mutlaka bulanıklıktan uzak olması, karışık ve değişik yorumları tahrik edecek biçimde olmaması gerekir.

İçerik: Aykaç ve Aydın'a (2006:42) göre içerik; hedef ve davranışların kazandırılması için "ne öğretelim?" sorusuna verilen yanıtlar temelinde programı etkileyen toplumsal, psikolojik ve felsefi kriterler göz önüne alınarak belirlenen bilgi, beceri ve tutumların öğrenme alanı, tema, ünite ya da konuların belirli bir düzenleme ile sistematik olarak biçimlendirilmesidir. İçeriğin belirlenmesinde en önemli unsur, öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlılığın sağlanmasıdır. İçerik belirlenirken, kazanımlarla tutarlı olmasına, çağdaş ve bilimsel gerçeklerin süzgecinden geçirilmesine, öğrencinin düzeyine uygun olmasına ve öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıralama izlenmesine özen gösterilmelidir.

Sönmez'e (2003:108-115) göre içerik;

- Hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.
- Çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir.
- İçerikte, değişme ve gelişmeye yer verilmelidir.
- Konu alanlarıyla ilgili sorunların çözümünde kullanılan yöntem ve teknikler içerikte sunulmalıdır.
- Temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine de göre düzenlenebilir.
- Öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmelidir.
- Öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere göre düzenlenmelidir.
- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru sıralanmalıdır.

Öğretme-Öğrenme Süreci: Demirel'e (2005:135) göre eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantılarının etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bilen'e (2002:17) göre, hedefler saptanıp, davranışsal tanımları yapıldıktan sonra sıra, bu davranışları gerçekleştirici nitelikteki eğitim durumunun planlanışına gelmektedir. Bir eğitim durumu belirlenmiş bir zaman birimi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış

koşullardır. Eğitim durumunda; hedefin gerektirdiği içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile yöntem bulunması gerekli öğelerdir.

Aykaç ve Aydın'a (2006:44) göre, bir programda içerik ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, bu içeriğin öğrencilere kazandırılması öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde düzenlenmesine bağlıdır. Programın öğretme-öğrenme sürecini ilgilendiren boyutu, öğrencilerde davranış değişikliği yaratabilecek gerekli bilgi ve becerilerin nasıl bir eğitim ortamında, hangi yöntem ve tekniklerle ve hangi araç-gereçler yardımıyla gerçekleştirilebileceği sorularıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreci, anılan sorular çerçevesinde etkinliklerin düzenlendiği ve uygulandığı bir aşamayı ifade etmektedir.

Bilen'e (2002:18) göre öğrenci davranışında istendik değişmelerin oluşabilmesi için uzun zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesine gerek vardır. Bu gereklilik öğrenme yaşantılarının belirli ilkelere göre düzenlenmesini gerekli kılar. Böyle bir işlevi yerine getirecek öğrenme yaşantısı; hedefleri gerçekleştirici olmalı, öğrenciyi geliştirici olmalı, birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmalı, diğer yaşantılarla tutarlı olmalıdır. Demirel'e (2005:135) göre, öğrenme yaşantıları, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmelidir. İlgilerini çekebilmeli ve onları araştırmacılığa yönlentmelidir.

Değerlendirme: "Eğitim, bireyin davranışlarında istendik değişiklik oluşturma süreci ise, değerlendirme de, bu türden davranış değişmelerinin, daha önce belirlenen

ölçütlerin ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir” (Bilen, 2002:33).
“Değerlendirme süreci, özde, öğrenciye kazandırılmak istenen davranışın ne ölçüde öğrenci tarafından içselleştirildiği, programın uygulanması ile hedeflenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı ve eksikliklerin hangi konularda olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır” (Aykaç ve Aydın, 2006:45).

Sönmez’e (2003:405) göre, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanamadığını; kazandıysa ne ölçüde kazandığını; kazanmadıysa neden kazanamadığını; kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirleme sınavı durumunun kapsamı içindedir.

Aykaç ve Aydın (2006:35), bu boyutların her birinin bir program için gerekli olmasına karşın, bu öğeler içerisinde yer alan hedeflerin, programa yön veren bir kılavuz niteliği taşıdığı görüşündedir. Eğitim programının diğer boyutlarının da hedeflere göre belirlendiği göz önüne alındığında, hedeflerin programın temel taşı oluşturduğu, hedefler dikkate alınmadan yapılan hiçbir çalışmanın etkili sonuçlar veremeyeceği açık bir şekilde görülebilecektir.

1.3. Cumhuriyet’ten Günümüze İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:81), ilkokuma ve yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde, değişik yöntemler izlendiğini, her yöntemin fayda ve sınırlılıkları olduğunu belirtmişlerdir. İlkokuma ve yazma öğretimi alanında çalışan bilim adamlarının daha kısa sürede, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal

gelişimine en uygun olan öğretim yöntemlerini araştırmaları neticesinde, pek çok yöntem ortaya çıkmıştır.

Bu yöntemler; harf, ses, hece, sözcük, karma ve cümle yöntemi olarak sıralanabilir. Son olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında ses temelli cümle yöntemi de eklenmiştir.

Harf (Alfabe) Yöntemi: “Bu yöntemin temel ilkesi şudur: Sözcükleri (kelimeleri) okumak için önce harfleri öğrenmek (tanımak) gerekmektedir” (Güleryüz, 2001:77; Köksal, 2003:33; Öz, 1999:3; Güneş, 2000:138). “Harf metoduyla yapılan okuma yazma öğretiminin dayandığı temel, harflere ve alfabedeki adlarına göre yapılmış olmasıdır. Bu metotta, harflerin adları alfabedeki sırasına göre öğretilir. Daha sonra harfin adı ile şeklinin bağlantısı kurulur” (Ferah, 2001:81). “Öğrencilere “a”dan “z”ye kadar bütün harfler sırasıyla öğretilir. Her bir harf öğrenilinceye kadar tekrar yapılır. Bütün harflerin adları ve büyük küçük yazılışları öğretildikten sonra iki harf birleştirilerek heceler oluşturulur” (Güneş, 2000:138). “Birleştirilen bu harflerin bazıları anlamsız olabildiği gibi bazıları hece ya da kelimeleri oluşturabilmektedir. Birleştirilen bu heceler ya da sözcükler cümlecik ya da kısa cümleler oluşturmak için bir araya getirilir” (Köksal, 2003:33). “Her aşamada yoğun alıştırmalar yapılmasını gerektirir. Bu yoğun alıştırmalar sonucunda öğrenciler okumayı öğrenirler” (Güneş, 2000:138).

“Okuma sürecinde, okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden okunan kelime ve cümlelerin anlaşılması ikinci planda kalmaktadır” (Güneş, 2000:138). “Bu yöntemde ilkokuma dersleri çocuğun hiç ilgisini çekmemekte, sıkıcı, pratik faydası olmayan alıştırmaların sık sık yaptırılması, çocukta okumaya karşı bir isteksizlik

uyandırmaktadır” (Öz, 1999:3). “Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ederek okuma ve yazma öğrendiği için hızlı yazamaz ve yazılı anlatım becerileri gelişemez” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:82).

Ses (Fonetik) Yöntemi: “Fonetik yöntemin dayandığı ilke şudur; bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil, sesini tanımak gereklidir” (Öz, 1999:4; Köksal, 2003:34). “Bu yöntem, seslerin adını vererek değil, sesi tanıtarak işe başlamaktadır” (Güleryüz, 2001:79; Köksal, 2003:34). Cemaloğlu ve Yıldırım’ (2005:83) göre, öğrencilerin ses yöntemine göre okuma ve yazma öğrenebilmeleri için, öğrencilere alfabe de bulunan harfler doğal sesleri ile öğretilir. Doğal sesleri öğrenen öğrencilere sırasıyla hece ve kelime öğretilir. Öğretilen kelimelerden cümleler oluşturulur. Ses yöntemine alfabe de bulunan 8 sesli harfin öğretilmesiyle başlanır ve 29 harf öğretilene kadar devam eder.

Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005:83) göre ses yönteminde öğrenciler kolayca ses işaretleri yoluyla kelimeleri çok kolay öğrenebilir, bir kelimenin harflerini söylemeyi ve birleştirmeyi bilen bir öğrenci aynı yolla o kelimeyi daha kısa zamanda okuyup yazabilir ve ses yöntemi ile daha hızlı ve kolay okuma ve yazma öğretilir.

“Bu yöntemde, kelimelerin tanınması üzerinde fazla durulması metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkilemektedir” (Öz, 1999:5). “Harflerin sesi üzerinde aşırı biçimde yoğunlaşıldığı için metin hem yavaş okunmakta hem de yavaş yazılmaktadır” (Köksal, 2003:35). “Sessiz harfler, sesli harflerle telaffuz edilirken araya başka sesler ilave oluyor ve sözcük gerçek anlamıyla okunamıyor” (Güleryüz, 2001:79).

Hece Yöntemi: “Okuma yazma öğretiminde temel unsur olarak heceyi dikkate alan bir yöntemdir. Heceler öğrencilere tanıtılıyor. Hecelerden sözcük, sözcüklerden cümleler yapılarak öğrencilere okuma yazma öğretiliyor” (Güleryüz, 2001:80). “Hece yönteminde önce sesli harflerle öğretime başlanmakta, sessiz harfler sesli harflerle birleştirilerek heceler yapılmaktadır” (Güneş, 2007:170). “Heceler öğrencilere gösterildikçe, kelime ve cümleler yapmak için birleştirilmektedir. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessizler ancak seslilerle birleştirmek suretiyle doğru söylenebilirler” (Öz, 1999:5). “Basit hece yapısını içeren diller için geçerlidir. Hece yapısının değişik ve farklı biçimlerde olması bu yöntemin uygulanmasını güçleştirmektedir” (Güneş, 2000:142).

“Okuma ve yazma öğrenme süresi oldukça kısa ve kolaydır. Öğrencilere yeni sözcük öğrenme fırsatı verir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:85). “Dersleri hazırlamak için basit bir dilbilgisi kafidir. Yetişkinlerin mantıki düşüncelerine uygundur” (Güleryüz, 2001:80). “Başlangıçta öğrenciye heceler, sözcük ve cümle içinde öğretilmeyecek olursa, öğrenciye aşırı bir hafıza gayreti yüklenir. Bir iki heceli sözcükleri az olan diller için uygun değildir” (Güleryüz, 2001:80). “Eğer okuma metinleri çok güç ise veya öğrencinin karşılaştığı güçlükler süratle artıyorsa, o zaman okuduğu kelimelerin anlamını bilmeden okumaya alışabilir” (Öz, 1999:6). “Öğrencilere öğretilen heceler kelimeler içerisinde tekrar edilmediği durumlarda okuma ve yazma öğrenme süreci uzun zaman alır. Öğrenciler anlamlı okuma becerisini kolay kolay kazanamaz” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:85).

Sözcük Yöntemi: “Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde sözcük yöntemine dayalı okuma ve yazma öğretimi tercih edilir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:85). “İlkokuma yazma çalışmalarına, öğrenciler için anlamlı olan sözcüklerin öğretimi ile başlanır” (Köksal, 2003:36; Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:86; Güteryüz, 2001:81). “İlk öğretilen sözcükler, öğrencilerin tümünün bildiği basit sözcüklerdir. Öğretilen bu sözcükler cümle içinde kullanılır. Her sözcüğün öğrencilerin hatırlayabileceği bir şekli olduğu kabul edilir. Yeni sözcüklerin yanına resimleri konularak öğretilir” (Köksal, 2003:36). “Bu yöntemde öğrencinin dikkati “hece, harf, ses” gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Bir metnin anlaşılması ve yeni sözcüklerin okunması için hem bireşim hem de çözümlene yönteminden yararlanır” (Güteryüz, 2001:81). “Burada amaç öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz edip, doğru okuma ve yazma becerisini kazanmasını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrenci, öğrendiği heceden hareket ederek, unuttuğu kelimeyi de kolayca hatırlayabilir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:86). “Bu yöntem, nesnelere ve özellikle emir cümlelerin öğretilmesinde işe yarar” (Binbaşıoğlu, 2004:47).

“Dilin bütün seslerini içerisine alan bir yöntem izlendiği için okuma, yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrenciler kısmen daha başarılı olmaktadır. Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde okuma ve yazma öğretiminin uygulanmasında etkilidir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:86). “Kelime, düşünce ve hafıza için temel birimlerdir. Öğrencinin dikkati başlangıçtan itibaren yazının anlamına çekilmekte öğrenci okuduğu üzerinde düşünmekte, zevk ve istekle okumaya alışmaktadır” (Güneş, 2000:144).

Güneş'e (2000:145) göre kelime yöntemi, öğrencilere kelimeleri tek başına doğru olarak okumayı öğretememektedir. Bir başka ifadeyle, bir kelimenin doğru olarak okunmasını öğrenmek diğer bir kelimenin doğru olarak okunmasını sağlamamaktadır. Bu durum okumada ilerlemeyi güçleştirmektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:87), sürekli yapılan tekrarların öğrencilerin okuma ve yazma öğretiminden soğumasına neden olacağını, sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşmanın cümlenin anlaşılmasını engelleyeceğini, öğrencilerin hızlı ve anlamlı okuma becerisini geç kazanacağını ve öğrenciler sözcükleri kök halinde öğrendikleri için sözcüklere yapılan ekleri, öğrenmede zorluk yaşayacağını belirtmektedir.

Karma Yöntem: “Karma yöntemde ilkokuma ve yazma öğretimine, öğrenciler için anlamlı cümle ve sözcüklerden başlanır, üç ya da beş cümle öğretiminden sonra sesli harfler, sözcükler, heceler ve ses tanıma devresine geçilir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:87). Ferah'a (2001:174) göre bu yöntem çözümlene ve bireşim yöntemlerinin birlikte uygulandığı bir yöntemdir. Bir taraftan cümle öğretimi ile ilkokuma-yazma etkinlikleri sürdürülürken, aynı zamanda sesli ve sessiz harflerin öğretimi yapılır. Sesli ve sessiz harflerin öğretilmesinden sonra hecelere geçilir. Hece alıştırmalarıyla kelimelerin öğrenilmesine önem verilerek kelimelerden de cümleler oluşturularak, eğitim öğretim devam eder. “Daha çok yetişkinlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılır. Bu yöntemde cümle verilir, kısa sürede kelime ve hecelerine bölünerek harfe ulaşır. Karışık yöntemin asıl amacı, harfin cümle içindeki görevini algılatıp kavratmadır” (Yeleğen, 1997:34).

“Öğrenciler daha kısa zamanda ilkokuma ve yazma öğrenirler. Yetişkinlere okuma ve yazma öğretiminde etkilidir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:88). “Okumaya kısa sürede geçilmiş olsa bile öğrencinin süratli, doğru ve anlamlı okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmadığı yönünden sakıncalı görülmektedir” (Keskinılıç, 2002:129). Güteryüz’e (2001:87) göre, karma yöntemin uygulanmasında iç tutarlılık yoktur. Okuma yazma öğretimindeki ön koşul öğrenmeleri dikkate alınmayabilir. Bu yöntemin uygulanmasında korku ve telaş vardır. Bu yöntemin uygulanmasında öğrencilerin psikolojik dünyasının olumsuz etkileneceği söylenebilir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:88), öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini üst sınıflarda yoğun bir çaba neticesinde kazanabildiklerini, ilkokuma ve yazma sürecini çok hızlı bitirdiklerinden sözcükleri telaffuzda zorlandıklarını ve bölgesel ağız farklılıklarından kaynaklanan konuşma kusurlarının yazılı ifade biçimine yansıdığını belirtmektedir.

Çözümleme (Cümle) Yöntemi: Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005:88) göre ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık devresiyle başlanır. Bu devrede öğrencilere çizgi ve harfler çizdirilir. Fiş cümlelerini yazmak için gerekli olan el becerisi kazandırılmaya çalışılır. Cümle tanıma devresi, sözcük tanıma devresi, hece tanıma devresi ve harf tanıma devresi şeklinde devam eder. Bu devreler birbirinden kopuk değil, birbiriyle iç içedir. Sözcük tanıma devresi devam ederken, cümle tanıma çalışmaları da yapılmakta, hece tanıma devresi devam ederken, sözcük tanıma devresi devam edilir. Binbaşoğlu (2004:47) bu yöntemde, çocuğa, başlangıçta kısa cümleler sunulduğunu ve sonra cümlenin uzunluğu artırıldığını belirtmektedir. Burada öğretilecek cümlenin niteliğinin çok önemli olduğunu, öğretilecek cümlenin rast gele

soyut bir cümle olmaması gerektiğini, cümlenin çocuğun ilgisine ve yaşantısına dayalı anlamlı bir cümle olması gerektiğini belirtmiştir.

Yeleğen (1997:35) cümle yönteminde çocuk, ilk çalışmalardan başlayarak cümlelerle karşılaşacağından, yazım kurallarını yaşayarak öğrenecektir görüşündedir. Cümle verilirken, giriş aşamasında cümleyi buldurma çalışmaları ile çocuklar konuşturulacağından, anlatım becerilerinin gelişmesine en başta yardım edilmiş olunacak, cümleler çocuğun hayatından seçileceğinden, çocuklar ilgilerini çekecek çalışmalara sevecek katılacaktır. Öz (1999:8) bu yöntemin, çocukta söyleyişini bildiği kelimeleri hecelerine ayırmasına yardım etmek suretiyle, kelimeleri doğru olarak tanıma yeteneğini geliştireceği görüşündedir. Cümle yönteminin uygun tekniklerle uygulandığı takdirde, öğrenci için gerekli olan tüm davranış ve becerileri geliştireceği; öğrenciyi okuduğunu düşünmeye, metni iyi anlamaya, kelimeleri doğru olarak tanımaya, bilinçli bir şekilde tepki göstermeye, kazanılan bilgilerden yararlanmaya, okuma ile ilgilenmeye alıştıracığı görüşündedir. “Göz sıçramasına uygun bir yöntem olduğu için öğrenciler hızlı ve anlamlı okuyabilir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine uygundur. Öğretim ilkelerine ve öğrencilerin dil becerilerine uygundur” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:89).

Cemaloğlu ve Yıldırım’ (2005:89) göre ilkokuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır, yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumlarda yöntemden beklenen fayda elde edilemez, cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için, uygulamada karışıklığa neden olur, cümleler iyi seçilmediği ve öğrencinin dikkatlerinin toplanmadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır.

“Bazı eleştiriler bu yöntemin anlama ağırlık verdiğiinden kelimeleri yeterince tanıtmadığı yönündedir” (Güneş, 2000:147). “Bu yöntem; basitten zora, küçükten büyüğe ilkesine ters düşen bir yöntem olarak eleştirilmektedir” (Sağır, 2002:83).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Güneş’e (2007:164-165) göre ses birleştirme yöntemlerinde okuma-yazma öğretimine bir sesli, bir sessizin verilmesiyle başlanmakta, seslerin öğretilmesi doğrudan yapılmaktadır. Sesler birleştirilerek ve aralarındaki ilişkiler sistemli olarak gösterilerek ilerlenmekte, sesler birleştirilerek hece yapılmakta, hecelerden de kelimelere geçilmektedir. Öğretim sürecinin gerekli olduğu yerlerde ve kullanıma göre açık hecelere ulaşılmaktadır. Heceler genellikle kapalı hece olmakta, açık heceye fazla yer verilmemektedir. Her öğrenilen öge diğeriyle birleştirilmekte ve ağırlıklı olarak sentez yapılmaktadır. Öğrencinin hem kulağına hem de gözüne dönük etkinlikler verilmektedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005:97) göre ses temelli cümle yöntemi, her aşamasında öğrencilerin zihinsel becerilerini kullanmalarını, keşfetmelerini, üretmelerini sağlayan etkinlikleri içermektedir. Ezberleme, ezberlediğini hatırlamaya çalışmalardan farklı olarak tahmin etme, anlamlandırma, bireşim, çözümlenme, sorun çözme, karar verme gibi zihinsel beceriler geliştirmektedir. Ses temelli cümle yöntemi seslerden hareketle kısa sürede cümle ve metin üretmeyi amaçlamaktadır. Sesler birer araç işlevi üstlenmekte, yöntemin odak noktasını ise cümle ve metin üretimi oluşturmaktadır.

Güneş'e (2007:16-17) göre, ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin; grup halinde okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri, sınıf içi seviye farkının az olduğu, dikkat düzeyinin arttığı, anlama düzeyinin arttığı, öğrenme sürecinde aktif oldukları, birinci dönemde okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri gözlenmiştir. Diğer taraftan ses birleştirme yöntemiyle; dil becerileri yeterince gelişmemiş, eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek ailelerden gelen çocuklar gibi okuma-yazma öğrendikleri, öğrenciler arasındaki dil gelişim farkının ilköğretim sonuna doğru kapandığı, okuma güçlüğü olan çocukların bu yöntemle daha çabuk uyum sağladığı ve okuma-yazma öğrendikleri görülmüştür.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların yerleşim yerine göre değişiklik gösterme düzeyi nedir?

1.5. Alt Problemler

Sivas ili merkez ve merkez köy ilköğretim okullarında;

1. Öğretmenlerin; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine dönük görüşleri nedir?

2. Öğretmenlerin; ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşleri nedir?

3. Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşleri;

- Yerleşim yeri,

- Cinsiyet,
- Okul türü,
- Mezun olunan okul türü,
- Mesleki kıdem,
- Birinci sınıf okutma durumu,
- Yaş,
- Sınıf mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?”

1.6. Araştırmanın Amacı

Araştırma, merkez ve köy ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını ve ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

1.7. Araştırmanın Önemi

İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi, öğrencilerin tüm hayatları boyunca kullanacakları okuma yazma becerisini öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olduğunu araştırmalar göstermektedir. Bu araştırma, Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerde görülme düzeylerini ve ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunları belirleyerek; bireyin, toplumun ve ülkenin çıkarları doğrultusunda dersin etkililiğini artırmak ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, öğrenmeyi yaşam boyu sürdüren bireylerin

yetişmesini sağlamak için gereken önlemleri eğitimcilerle sunması bakımından önem arz etmektedir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda merkez ve köy okullarında Türkçe dersi kazanımlarının öğrencilerde görülme düzeylerinde ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarda ne gibi farklılıklar olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu araştırma ile okullarda ilkokuma yazma öğretim sürecinde yaşananların saptanmasıyla, ilkokuma yazma öğretimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.8. Sayıtlılar

1. Öğretmenlerin ankete verdiği cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
2. . Başvurulan sınıf öğretmenlerinin görüşleri bu araştırma için yeterlidir.

1.9. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2009–2010 öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas merkez ve merkez köy ilköğretim okullarında çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile,
2. Araştırma, kullanılacak veri toplama aracının kapsamı ile,
3. Araştırma, kullanılan araştırma yöntemi ile sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

Eğitim: Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 12).

İlköğretim: İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (İlköğretim ve Eğitimi Kanunu, 1961: Madde 1).

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 43).

Sınıf Öğretmeni: Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen (<http://www.tdkterim.gov.tr>).

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak yapılan çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, araştırmaya dolaylı katkı sağlayabileceği düşünülen çalışmalar da yer almaktadır.

Şekerci (2000) tarafından yapılan “Türk Eğitim Sisteminin Kırsal Bölgedeki Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada, eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunlarına ve bunların çözüm önerilerine yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan bir öğretmenle merkezi bir okulda müstakil sınıf okutan öğretmenin ücretleri arasındaki eşitliğin aslında eşitsizlik olduğunu, kırsal bölgenin şartları göz önüne alındığında, köy öğretmenin bugün aldığı ücretin yetersiz olduğu ve daha fazla ücret almayı hak ettiğini belirtilmektedir. Ayrıca kırsal bölgelerin görev zorluklarını dikkate almayarak denetimlerde köy öğretmenlerine sert davranıldığı; alanında yetişmemiş öğretmenlerin özellikle köy okullarına atandığı; eğitim programlarının içeriğinin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı; kapsamlı bir birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının olmayışının hem öğretmeni hem de öğrenciyi zor durumda bıraktığı; sık sık öğretmen değişikliği olmasının öğrenciyi psikolojik yönden olumsuz etkilediği; araç-gereç yetersizliği, görsel materyallerin yokluğu vs. etkenlerin köydeki öğrencinin istenen davranışları gösterememesine neden olduğu belirtilmiştir.

Bu sorunlara çözüm önerisi olarak; birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi, kırsal bölgelerdeki okullara daha geniş imkân ve kaynak sağlanması, görev

zorlukları dikkate alınarak, denetimlerde köy öğretmenlerine daha ılımlı ve esnek davranılması, zaman zaman köy öğretmenleri ile merkezi okullarda görev yapan öğretmenleri kaynaştırıcı etkinlikler düzenlenmesi, kırsal bölgelerdeki okullara formasyonu yüksek ve deneyimli öğretmenlerin gitmesini özendirici tedbirler alınması, kırsal bölgelerdeki öğretmenin hizmet içinde eğitilmesi, kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen evleri ve dinlenme tesislerinden öncelikli olarak yararlanmaları gerektiğine de vurgu yapılmıştır.

Ünüvar (2002) tarafından yapılan “Burdur İli İlköğretim Okullarında İllokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada, illokuma ve yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okulöncesi eğitim almama ve okulöncesi eğitim almış olanların bu kurumlarda edindikleri hatalı alışkanlıklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Velilerin, çocuklarına harfleri adıyla öğretmeleri, kendi aralarında yaşanan problemleri çocuklarına yansıtmaları ve kendi çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmaları gibi davranışların illokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğu yönünde görüşler elde edilmiştir. Ayrıca yazı programında yapılan değişiklikler, öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmeleri, birinci sınıfı okutan öğretmenlerin meslekte 20 yılını aşmış olmaları gibi durumların illokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Çelenk (2002) “İllokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışması sonucunda, öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin illokuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana

görülmektedir. Öğretmenler hazırlık süresinin daha uzun olması düşüncesindedirler. Hazırlıkta sürenin çocuğun okul öncesi eğitim alıp almaması ve ailede kazandığı bilgi ve becerilerine dayandırılması gerektiği görüşündedirler. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler. Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu öğretim yılı başında kurulacak öğretmen veli işbirliğini gerekli görmektedir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı almasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Yapıcı ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde öğrenci, veli, ders ortamı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ifade edilmiştir. Boyutlar bakımından, “öğrenciler derse hazırlıksız, verilen ödevleri yapmadan, konuyu okumadan geliyorlar”, “öğrencilerin motivasyonu düşük, öğrencilerin motivasyon eksikliği var, ilgisizler”, “öğrencilerin psikolojik sorunları var, ailenin sorunlarının çocuğa yansıtılması öğrencinin psikolojisini bozuyor, öğrencilerde davranış bozuklukları var”, “öğrenciler disiplinsiz, disiplin kazandırılmamış, bazı öğrencilerin disiplinsizce davranışları diğer öğrencileri olumsuz yönde etkiliyor, disiplin şart”, “öğrenciler arasında iletişimsizlik var,

öğrenciler birbirleriyle anlaşamıyorlar, geçimsizler” biçiminde ifade edilen sorunları, öğrencilerle ilgili en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

“Veliler çocuklarına karşı ilgisizler, veliler öğrencileri ile ilgilenmiyorlar”, “veliler okulla ilişki kurmuyorlar, veli toplantılarına gelmiyorlar, telefonla çağırdığımız halde gelmiyorlar”, “velilerin eğitim seviyesi düşük, velilerin çoğu kültürsüz, bazıları okuma yazmayı bile bilmiyor”, “velilerin ekonomik durumları kötü, velilerin ekonomik yetersizlikleri var, bazıları işsiz”, “velilerin çocuklarından bekledikleri sadece yüksek not almaları, veliler çocuğun eğitilmesini değil bilgi kazanmasını istiyorlar, veliler çocukla ilgili sadece not öğrenmeye geliyorlar, bazı veliler çocuğu yeterli mi yetersiz mi demeden çocuğunun sınıf geçmesini istiyor” biçiminde ifade ettikleri sorunları, velilerle ilgili en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

“Sınıftaki ve okuldaki araç ve gereçler yetersiz, ders araç-gereçleri yeterli değil”, “sınıftaki öğrencilerin sayısı fazla, sınıflar çok kalabalık”, “derslikler temizlenmiyor, okul ve sınıflar toz ve pislik içinde, aynı dershaneyi kullanan diğer sınıf kirli bırakıyor”, “okulun dışından gürültü geliyor zor ders yapıyoruz, güneşe bakan sınıflar sıcak ve sıcaktan bunaliyoruz, kuzeye bakanlar soğuk üşüyoruz, kışın kaloriferler iyi yanmıyor üşüyoruz”, “öğrencilerin dersin işlenişini bozucu davranışları var, dersi dinlemeyen ve derse ilgisiz öğrenciler ders ortamını bozuyor, disiplinsiz ve davranış bozukluğu olan öğrenciler diğerlerini de olumsuz etkiliyor dersin işlenişini aksatıyorlar” biçiminde ifade ettikleri sorunlar, ders ortamı ilgili en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

Çınar (2004) “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmasının anket sonuçlarına göre, en yüksek aritmetik ortalama okullarda araç gereç eksikliğinin olduğu, öğretmen yetiştirmede

birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin uygulamalı yapılması gerektiği, sözgelerin (fişlerin) kavratılmasında kullanılacak araçların yokluğu ve sınıf başına düşen öğretmen zamanının azlığıdır. Bunu izleyen maddeler ise köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamaması, köy okullarında ailelerin çocuğun eğitimine ilgisiz kaldıkları, öğretmenin mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarıyı azaltması, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğraması, sınıfta kalmak olmadığından, okuma yazmayı öğrenmeden ikinci sınıfa geçenlerin sorun yaratması ve köydeki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olması biçiminde sıralanmaktadır.

EĞİTİM-BİR-SEN (2004), Türkiye'de 9790 öğretmen üzerinde öğretmenlik mesleğinin sorunlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, araç-gereç temin etme konusunda büyük ölçüde sorun yaşadığı; toplumun, kitle iletişim araçlarının ve MEB'in öğretmenlere gereken değeri vermediği; öğretmenlik mesleğinin maddi getirisinin düşük olduğunu dile getirilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaklaşık beşte birlik kısmının müfettişle, yöneticileriyle, meslektaşlarıyla, öğrenci velileriyle ve öğrencileriyle sorun yaşadıkları; teftiş sisteminin doğru işlemediği; okulda verilen rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Abay (2006) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar” adlı çalışmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında; “öğretmen yeterliliği”, “okul olanakları”, “programın yapısı”, “okul-aile işbirliği”

ve“öğrencilerden kaynaklanan sorunlar” la karşı karşıya buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Pehlivan (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan Öğrencilerin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, anne babaların eğitim düzeyi arttıkça, öğrencinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme oranının arttığı; araştırmaya dahil olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri arttıkça, okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrenci sayısının arttığı; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı günlük çekmeden yazabildiği; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği; okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukları, okula ve okul kurallarına hazırladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ahioğlu (2006) tarafından yapılan “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha elverişli yaşam koşulları sağlamakta, çocukları ile iletişimleri daha yoğun ve yapıcı olmakta, çocuğun özerkliğine ve gelişimine uygun beklentilerde bulunmakta, çocuğun okuldaki etkinlikleri ile ilgili olup, öğretmeni ile daha sık iletişimde bulunmaktadırlar. Bu düzeye dahil çocukların okulda çoğunlukla başarılı oldukları belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik sınıf ailelerinin yaşam koşulları çocuğun zihinsel gelişimine elverişsiz

bulunmakta, anne babaların çocukları ile diyalogları yetersiz olup, öğretim ile iletişim istenilen seviyede bulunmamaktadır.

Alt, orta ve üst sosyo-ekonomik grup velilerinin çocuklarının eğitim-öğretim gördüğü okullarda görev yapan üç öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda da orta ve üst sosyo-ekonomik grup öğretmenlerinin aileden ve çocuğun başarısı ile ilgili konularda yardımlarından alt sosyo-ekonomik grup öğretmeninden daha memnun oldukları belirlenmiştir. Özellikle üst grup öğretmenin aile ve çocuğa dair beklentilerinin tam olarak karşılandığı belirlenmiştir. Alt grup öğretmeni; anne babaların eğitim durumları, sosyo-ekonomik düzeyleri, evlerinin uygun bir çalışma ortamına sahip olmaması, anne babaların okula olan olumsuz yaklaşımları gibi nedenlerden dolayı beklentilerinin en alt düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir.

Nargül (2006) tarafından yapılan “Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada, farklı fakülte mezunlarının, özellikle ilköğretim birinci kademedeki bütün derslerin öğretimine temel teşkil eden ilkökuma yazma öğretimindeki yeterliliklerini ve karşılaştıkları sorunları öğretmen ve müfettiş görüşleri doğrultusunda belirlemek ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.

Öğretmen ve müfettişlerin açık uçlu görüşme sorusuna verdikleri yanıtlara dayanarak karşılaştıkları sorunların daha çok öğretim faaliyetlerini yeterli derecede düzenleyemeden, çözümlene yöntemini uygulama problemlerinden, okuldaki sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden yeterince faydalanamamaktan ve belirlenen süreden önce öğrencileri okuma yazmaya geçirme yarısına girmelerinden, müfettişlerle olan iletişim eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Alan dışından gelen öğretmenlerin

bu sorunları çözmeye daha çok kulaktan dolma bilgilerle hareket ettikleri, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulgulardandır. Öğretmenler, ilköğretimde yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, hizmet içi eğitimdeki eksikliğin halen süregeldiği görüşlerinde birleşmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme yoluyla ortaya çıkan bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilköğretimde öğretiminde velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Yıldırım (2008) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmanın sonucunda, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında öğretmenler, her sınıf için ayırabildikleri zamanı, ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saatini, denetim elemanlarınca yapılan rehberliği yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında köy okullarında araç gereç eksikliğinin olduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir ve öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler öz olarak araç gereç eksikliği, birden çok sınıfın aynı anda eğitim alması nedeni ile birinci sınıflara yeterince zaman ayrılmamasını ve öğrencilerin okula başladıklarında hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasının da önemli bir sıkıntı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin harf eksikliği yaparak yazma, sesleri karıştırma, anlamlı ve sürekli okuma yapamama problemleri olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmede güçlük yaşadıkları fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazandıkları belirtilmiştir.

Çözüm olarak okulların maddi desteğinin artması, birleştirilmiş sınıfların bağımsız sınıflara dönüştürülmesi ve öğretmenlik mesleğine maddi ve manevi katkıların artması öğretmenlerin söylediklerinden yola çıkarak söylenebilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu geliştirmek ve sözcük dağarcığını artırmak için okulöncesi eğitimin geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.

Özpinar (2008) tarafından yapılan “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları” adlı çalışmada, günümüz şartlarında köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları, öğretmen görüşlerine göre belirlenmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. En çok karşılaşılan sorunlar “Tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalıyorum.”, “Deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun yaşıyorum.” ve “Milli Eğitim Müdürü ve şube Müdürleri köye ziyarete gelerek destek olmuyorlar.” şeklinde belirlenmiştir. En az karşılaşılan üç sorun ise “Köy halkı tarafından saygı görüyorum.”, “Köy halkı öğretmenine güven duyuyor.” ve “Köyde görev yapmak ruh sağlığımı olumsuz etkiliyor.” şeklinde belirtilmiştir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Çevresel Koşullar” ve “Köy Halkıyla Etkileşim” boyutunda nadir, “Mesleki Memnuniyet”, “Rehberlik”, “Araç-Gereç ve Onarım”, “Sosyal Etkinlikler”, “Barınma”, “Denetim” boyutlarında ise ara sıra sorunla karşılaştığı belirtilmiştir.

Dağdeviren (2009) tarafından yapılan, “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada

köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini önem derecelerine göre belirlenmiştir. Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, eğitim öğretim sürecinde; öğrenci ile ilgili karşılaşılan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde 1. sırada “Veli İlgisizliği-Aileden Kaynaklı Sorunlar” sorunu, 2. sırada “Okula-Derse İlgisizlik” sorunu, 3. sırada “Ders Çalışmama-Ödev Yapmama” sorunu yer almaktadır. Veli ile ilgili karşılaşılan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde 1.sırada “Öğrenciye İlgisizlik” sorunu, 2. sırada “Öğretim Sürecine Destek Olmama” sorunu, 3. sırada “Okul Aile İşbirliği” sorunu yer almaktadır. Müfettiş ile ilgili karşılaşılan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde ise 1.sırada “Mevcut Şartları Göz Ardı Etme” sorunu, 2. sırada “Eleştirci Tutum-Eksik Arama” sorunu, 3. sırada “Evrak Kontrolüne Aşırı Önem” sorunu yer almaktadır.

Bozpolat (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada, Sivas ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “Görev ve sorumluluklarını yerine getirmeme (ev ödevi, tekrar yapmama, ders çalışmama, okumama, okula hazırlıksız gelme, kurallara uymama gibi)” sorunu yer almaktadır. Öğretmenlerin velilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “Velinin çocuğuna ve eğitim-öğretime karşı ilgisiz olması” sorunu yer almaktadır. Öğretmenlerin müfettişlerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “Önyargılı olma, açık arama, sürekli olumsuz eleştiri yapıp takdir etmeme ” sorunu yer almaktadır.

Öz (2009) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi” adlı çalışmada, ses temelli cümle yönteminde sesi hissetme ve tanıma evresinde ses öğretimi öğrencilere soyut geldiği ve öğrencide anlamayı gerçekleştirilmeyi olumsuz etkilediği, aynı zamanda öğrencilerin cümle yapısını kavramada ve noktalama işaretlerinin kullanmada zorlanmakta olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ilk verilen ses grubunda öğrencinin çevresinde sürekli kullandığı ve duyduğu işlek cümleler oluşmamaktadır.

Okumada seslerin birleştirilerek öğretim yapılmasından dolayı çocuk önce bütünü algılar ilkesi ile çatışan göz sıçramasının daralması ortaya çıkmaktadır. Göz sıçramasının daralması sesleri birleştirme ile birlikte harf harf ya da heceleme şeklinde okumaya neden olmaktadır. Bu da öğrencinin okuma hızını düşüren nedenlerden biri olmakta ve buna ilişkin güçlükler aynı zamanda anlama, kavrama, yorum yapıp aktarma ve kendini ifade etme becerisine de yansımaktadır. Bu güçlük öğretmen ve ebeveynler tarafından okuma yazmaya çabuk geçildiği, fakat daha sonra okuma hızının aynı seyrettiği yavaş ilerleme kaydedildiği şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin ifade ettiği diğer bir konu ise okul öncesi eğitim gören ve görmeyen öğrenciler arasında el becerileri ve el-göz koordinasyonu farklılıkları olduğudur. Okul öncesi eğitim alarak birinci sınıf çocuklarının ilkokuma yazma çalışmalarına daha kısa sürede uyum sağladığı sonucu çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan çocuk ise aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve psikomotor beceriler bakımından da diğer akranlarına göre eksik kalmaktadır. Ebeveynler tarafından öğrencilere okul öncesi eğitim döneminde seslerin harfin adları biçiminde öğretilmesi ses temelli cümle yöntemine ters olduğundan olumsuz öğrenmeler oluşmakta ve bu da okuma yazma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle bu yanlış öğretimler sessiz harflerin

okunuşunda ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn tarafından öğrencilere evde destek sağlanmadığında okulda öğrenilenler evde pekiştirilememekte, bu da okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından ebeveynlerin demografik yapılarının da süreci etkilediği belirtilmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik kanıtları, veri analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Merkez ve köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların ve birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bu araştırma, tarama modelindedir. Karasar'a (2005:77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olanları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez.

Merkez ve köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunların ve birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili var olan durumun ortaya konulmasına yönelik çalışmaların sınırlı olması bu araştırmada tarama modelinin seçimini zorunlu kılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2009–2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada merkez-köy karşılaştırılması yapılacağı için merkez ve köyde görev yapan öğretmen sayılarının eşit olmasına dikkat edilmiştir ve her okuldan bir öğretmenin anketi dikkate alınmıştır. Sivas merkez ve merkeze bağlı köylerde 149 ilköğretim okulu vardır. Bunların 74 tanesi merkez, 75 tanesi köy ilköğretim okuludur. Araştırmadan daha güvenilir veriler elde edilebilmesi amacıyla, örneklem alınma yoluna gidilmeyip, evrenin tamamı çalışma alanı olarak kabul edilmiştir.

Her okula anket formu gönderilmiş olup, 57 merkez ilköğretim okulundan 98 tane anket, 55 köy ilköğretim okulundan 58 tane anket olmak üzere toplam 156 tane anket formu geri dönmüştür. Okullardaki öğretmen sayıları eşit olmadığı için her okuldan bir öğretmenin anketi dikkate alınmıştır. Merkez okullarından gelen anketlerden seçilen anket tesadüfi olarak belirlenirken köy okullarında genellikle birer tane öğretmen olduğu için mecburen o öğretmenin anketi dikkate alınmıştır. Gelen anketlerden doğru ve eksiksiz olarak doldurulan ve tesadüfi olarak belirlenen 108 anket formu geçerli sayılmıştır. Okul sayıları eşit tutulacağı için 54 tane merkez, 54 tane köy öğretmenine ait anket araştırmada kullanılmıştır. Araştırmayı, anketleri geçerli olan 108 tane birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

3.2.1. Kişisel ve Mesleki Bilgiler

Sivas merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden araştırmaya dahil olan 108 sınıf öğretmenine ait kişisel değişkenlerin frekans dağılımları ve yüzdelik değerleri ile ilgili tablolar ve yorumları aşağıda yer almaktadır.

3.2.1.1.Yerleşim yeri

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	N	%
Merkez	54	50.0
Köy	54	50.0
Toplam	108	100.0

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %50'sinin merkez, %50'sinin köyde görev yaptığı görülmektedir. Bu eşitlik araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Araştırmada merkez ve köy karşılaştırması yapılacağından sayının eşit olmasına dikkat edilmiştir.

3.2.1.2.Cinsiyet

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	44	40.7
Bay	64	59.3
Toplam	108	100.0

Tablo 3.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %40.7'sinin bayanlardan, %59.3'ünün ise baylardan oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu bay öğretmenlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Seçilen okulların yarısının merkez diğer yarısının köy okulu olduğu göz önünde bulundurulursa köyün zor şartlarından dolayı bayan öğretmenlerin bu mesleği erkek öğretmenlere göre daha az tercih ettiği söylenebilir.

3.2.1.3. Okul Türü

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul türüne göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.3.'da yer almaktadır.

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Bağımsız sınıf	73	67.6
Birleştirilmiş sınıf	35	32.4
Toplam	108	100.0

Tablo 3.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %67,6'sının bağımsız sınıflı, %32.4'ünün birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yaptığı görülmektedir. Bağımsız sınıf öğretmenlerinin sayısı birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sayısından fazla çıkmasına rağmen; birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının

birçoğunun tek öğretmenli olduğu düşünüldüğünde birleştirilmiş sınıflı köy okullarının sayısının az sayıda olmadığı söylenebilir.

3.2.1.4. Mezun Olunan Okul Türü

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul türüne göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.4.'te yer almaktadır

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Eğitim fakültesi	79	73.1
Eğitim enstitüsü	11	10,2
Öğretmen okulu	0	0
Fen edebiyat fakültesi	6	5.6
Diğer	12	11.1
Toplam	108	100.0

Tablo 3.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %73.1'inin eğitim fakültesinden, %10.2'sinin eğitim enstitüsünden, %5.6'sının fen edebiyat fakültesinden, %11.1'inin ise diğer fakültelerden mezun oldukları, öğretmen okulu mezununun ise olmadığı görülmektedir. Bu dağılım sınıf öğretmenliği atamalarında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ağırlıklı olarak tercih edildiğini gösterirken, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan kişilerin de sınıf öğretmeni olarak atandığını göstermektedir.

3.2.1.5. Mesleki Kıdem

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.5.'de yer almaktadır.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki kıdem	N	%
1-5 yıl	28	25.9
6-10 yıl	35	32.4
11-15 yıl	22	20.4
16-20 yıl	8	7.4
20 yıl ve üzeri	15	13.9
Toplam	108	100.0

Tablo 3.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %25.9'unun 1-5 yıl, %32.4'ünün 6-10 yıl, %20.4'ünün 11-15 yıl, %7.4'ünün 16-20 yıl ve %13.9'unun 20 yıl ve üzeri görev yaptıkları görülmektedir.

Ünüvar (2002) tarafından yapılan çalışmada, birinci sınıfı okutan öğretmenlerin meslekte 20 yılını aşmış olmalarının ilkokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kıdem olarak 6-10 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin mesleki deneyim olarak genç olduğu görülmektedir ve ilkokuma yazma sürecine bu durumun olumlu yansımalarının olması beklenebilir.

3.2.1.6. Birinci Sınıf Okutma Durumu

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma durumuna göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.6.'te yer almaktadır.

Tablo 3.6: Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Dağılımı

Birinci Sınıf Okutma	N	%
1. kez	18	16.7
2. kez	20	18.5
3. kez	23	21.3
4. kez	13	12.0
5 ve üzeri	34	31.5
Toplam	108	100.0

Tablo 3.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %16.7'sinin 1. kez, %18.5'inin 2. kez, %21.3'ünün 3.kez, %12'sinin 4. kez, %31.5'inin 5 ve üzeri kez birinci sınıf okuttuğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin deneyimli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimli olmasının ilkökuma yazma öğretiminde öğrencinin başarısına olumlu yönde yansımaları beklenebilir.

3.2.1.7. Yaş

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşa göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.7.'de yer almaktadır.

Tablo 3.7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
22-27 yaş	19	17.6
28-33 yaş	43	39.8
34-39 yaş	18	16.7
40-45 yaş	14	13.0
45 ve üzeri yaş	14	13.0
Toplam	108	100.0

Tablo 3.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %17.6'sının 22-27 yaş, %39.8'inin 28-33 yaş, %16.7'sinin 34-39 yaş, %13'ünün 40-45

yaş, %13'ünün ise 45 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, genç öğretmenlerin ağırlıkta olduğu göstermektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yaş olarak 22-27 ve 28-39 yaşlar arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun ilkökuma yazma sürecine olumlu yansımalarının olması beklenebilir.

3.2.1.8. Sınıf Mevcudu

Birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı sınıfların mevcuduna göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.8.'de yer almaktadır.

Tablo 3.8: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	N	%
10-20 öğrenci	49	45.4
21-30 öğrenci	32	29.6
31-40 öğrenci	24	22.2
41 ve üzeri öğrenci	3	2.8
Toplam	108	100.0

Tablo 3.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin %45.4'ü 10-12 öğrenci, 29.6'sı 21-30 öğrenci, %22.2'si 31-40 öğrenci, %2.8'i 41 ve üzeri öğrenci olan sınıflarda görev yapmaktadır.

Gündoğdu (2007:181), ideal öğrenci sayısının dersin niteliğine, eğitimin düzeyine ve türüne göre değişebileceğini, en fazla 30 öğrencinin olmasının istenen bir durum olduğunu belirtmiştir. Gündoğdu'nun görüşüne ve araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sınıf mevcudunun istenen seviyede olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, araştırma amacına hizmet edeceği beklenen maddelerin oluşturulması için konuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Araştırmanın verilerini, alana ilişkin kaynakların taranması sonucunda ulaşılan bilgiler yanında doğrudan birinci sınıf Türkçe dersini okutmakta olan öğretmenlerden sağlanan görüşler oluşturmaktadır. Konuya ilişkin ğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilecek olan anket formuna verilen yanıtlardan saptanacaktır.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formu  bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. İkinici bölümde Türkçe dersi programında yer alan kazanımlardan öğrencide görülmesi beklenen kritik kazanımlar yer alırken üçüncü bölümde ise öğretmenlerin ilkokuma yazma ğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Öğrencilerde görülmesi beklenen kazanımların ve ilkokuma yazma ğretim sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi için n anket formu hazırlanmış ve birinci sınıf öğretmenlerine bir uygulama yapılmıştır.

Anketin ikinci kısmı hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında yayımlandığı İlköğretim Türkçe ğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan birinci sınıf kazanımlarından yararlanılmıştır. Bu kazanımların tamamı n anket formunda toplanmış ve öğrencide görülmesi beklenen en kritik (en önemli) kazanımların belirlenmesi için birinci sınıf öğretmenlerine bir n uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonunda öğrencide görülmesi beklenen en kritik 54 kazanım belirlenerek nihai anketin geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik maddeler belirlenirken, her bir alt problemle ilgili bir açık uçlu soru sorulmak üzere toplam 6 soruluk bir anket birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Ankete verilen cevaplar sayısallaştırılarak ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik 50 madde nihai anketin geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Ön uygulamada kullanılan ankete verilen cevaplardan elde edilen veriler doğrultusunda nihai anket hazırlanmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

Geliştirilen anket 9 tane birinci sınıf öğretmenine, konuyla ilgili danışman ve 5 konu alanı uzmanı öğretim elemanına inceletilerek görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzeltme çalışması yapılmış bazı maddeler de elenerek anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ankette, öğretmenlerden çeşitli kişisel bilgilerin alındığı birinci bölüm, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarının bulunduğu ikinci bölüm ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların yer aldığı üçüncü bölüm yer almaktadır. Anket; birinci bölümde 8 madde, ikinci bölümde 54 madde ve üçüncü bölümde 50 madde olmak üzere toplamda 112 maddeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde 5'li likert ölçeği kullanılırken, üçüncü bölümde 6'lı likert ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan anketin güvenirligi için iç tutarlılık alfa kat sayısı hesaplanarak güvenirlilik katsayısı .94 ($\alpha = 0.94$) olarak bulunmuştur.

3.5. Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma verilerinin elde edildiği anket formları toplanarak kontrol edildikten sonra, SPSS for Windows (13.0) programında oluşturulan veri tabanına kodlanarak girilmiştir. Anketin ikinci bölümünde 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde belirlenen değişkenlere ilişkin olarak, kazanımların öğrencilerde görülme sıklığına yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 “Hiçbir Zaman”, 1.80-2.59 “Nadiren”, 2.60-3.39 “Bazen”, 3.40-4.19 “Çoğunlukla”, 4.20-5.00 “Her Zaman” puan aralıkları kullanılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde belirlenen değişkenlere ilişkin olarak deneklerin görüşleriyle ilgili ortalamaların yorumlanmasında ise 6’lı likert ölçeği kullanılmıştır. Bu bölümde belirlenen değişkenlere ilişkin olarak, ilkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.83 “Sorun Oluşturmuyor”, 1.84-2.66 “Hiç Etkilemiyor”, 2.67-3.49 “Pek Etkilemiyor”, 3.50-4.32 “Emin Değilim”, 4.33-5.16 “Biraz Etkiliyor”, 5.17-6.00 “Kesinlikle Etkiliyor” puan aralıkları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin veriler; öğretmenlerin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine dönük görüşlerine ilişkin veriler ve öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerine ilişkin veriler frekans, yüzdelik değerleri, standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları hesaplanarak tablolandırılmıştır.

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerine ilişkin veriler normal dağılıma sahiptir. Öğretmenlerin görüşlerinde gruplar arası farklara bağımsız değişkenlere göre (yerleşim yeri, cinsiyet, okul türü, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, birinci sınıf okutma durumu, yaş, sınıf mevcudu) bakılmış, farklar değişkenin özelliğine göre t-test ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) bulguları 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Gruplar arasındaki farkın nereden kaynaklandığını anlamak için LSD testinden faydalanılmış ve farklar tablolarda verilerek işaretlenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma alt problemlerine ait bulgular ve bunların yorumları yer almaktadır.

4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI

Bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine ilişkin tablolar ve bunların yorumları yer almaktadır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birinci alt problem, *“Öğretmenlerin; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine dönük görüşleri nedir?”* şeklinde ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine yönelik görüşleri aşağıda öğrenme alanlarına göre oluşturulan tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.1: Türkçe Dersi Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENME ALANI: DİNLEME		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Dinlemek için hazırlık yapar.	8	7.4	66	61.1	28	25.9	6	5.6	0	0	3.70	.687
2	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	3	2.8	61	56.5	37	34.3	6	5.6	1	0.9	3.55	.689
3	Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	22	20.4	59	54.6	25	23.1	2	1.9	0	0	3.94	.714
4	Duyduğu sesleri ayırt eder.	42	38.9	54	50	11	10.2	1	0.9	0	0	4.27	.678
5	Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	19	17.6	54	50	28	25.9	7	6.5	0	0	3.79	.809
6	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.	13	12	52	48.1	37	34.3	6	5.6	0	0	3.67	.761
7	Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.	10	9.3	44	40.7	48	44.4	6	5.6	0	0	3.54	.741
8	Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.	7	6.5	46	42.6	43	39.8	11	10.2	1	0.9	3.44	.800
9	Metni takip ederek dinler.	15	13.9	67	62	21	19.4	4	3.7	1	0.9	3.84	.738
10	Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.	25	23.1	46	42.6	33	30.6	4	3.7	0	0	3.85	.818
TOPLAM												37.57	4.381

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Dinlemek için hazırlık yapar.” maddesine 3.70 oranıyla, “Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.” maddesine 3.55 oranıyla, “Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.” maddesine 3.94 oranıyla, “Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” maddesine 3.79 oranıyla, “Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.” maddesine 3.67 oranıyla, “Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.” maddesine 3.54 oranıyla, “Başlıktan hareketle dinleyeceği

konunun içeriğini tahmin eder.” maddesine 3.44 oranıyla, “Metni takip ederek dinler.” maddesine 3.84 oranıyla, “Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.” maddesine 3.85 oranıyla “çoğunlukla” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, bu kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının çoğunlukla olduğu anlaşılmaktadır.

“Duyduğu sesleri ayırt eder.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin 4.27 oranıyla “her zaman” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımın öğrencilerde her zaman görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.1. genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarından dinleme öğrenme alanına ait kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının toplam değerine göre 3.75 (37.57/10) oranıyla çoğunlukla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kazanımları edindiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2: Türkçe Dersi Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin

Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENME ALANI: KONUŞMA		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Dinleyicilerle göz teması kurar.	14	13	49	45.4	37	34.3	8	7.4	0	0	3.64	.803
2	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	9	8.3	67	62	27	25	5	4.6	0	0	3.75	.699
3	Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.	5	4.6	52	48.1	42	38.9	7	6.5	2	1.9	3.47	.767
4	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	25	23.1	42	38.9	37	34.3	4	3.7	0	0	3.81	.833
5	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.	30	27.8	52	48.1	24	22.2	2	1.9	0	0	4.03	.779
6	Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.	27	25	52	48.1	24	22.2	4	3.7	1	0.9	3.94	.857
7	Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.	12	11.1	49	45.4	40	37	7	6.5	0	0	3.62	.794
8	Topluluk önünde konuşur.	11	10.2	50	46.3	37	34.3	10	9.3	0	0	3.58	.822
9	Konuşmalarında betimlemeler yapar.	5	4.6	18	16.7	62	57.4	21	19.4	2	1.9	3.03	.791
10	Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.	22	20.4	56	51.9	25	23.1	4	3.7	1	0.9	3.87	.810
TOPLAM												36.74	5.20

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Konuşmalarında betimlemeler yapar.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin 3.03 oranıyla “bazen” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımın öğrencilerde bazen görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin; “Dinleyicilerle göz teması kurar.” maddesine 3.64 oranıyla, “İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.” maddesine 3.75 oranıyla, “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.” maddesine 3.47 oranıyla, “Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” maddesine 3.81

oranıyla, “Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.” maddesine 4.03 oranıyla, “Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.” maddesine 3.94 oranıyla, “Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.” maddesine 3.62 oranıyla, “Topluluk önünde konuşur.” maddesine 3.58 oranıyla, “Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.” maddesine 3.87 oranıyla “çoğunlukla” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımların öğrencilerde çoğunlukla görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.2. genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarından konuşma öğrenme alanına ait kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının toplam değerine göre 3.67 (36.74/10) oranıyla çoğunlukla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kazanımları edindiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3: Türkçe Dersi Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENME ALANI: OKUMA		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Okumak için hazırlık yapar.	24	22.2	61	56.5	22	20.4	1	0.9	0	0	4.00	.684
2	Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.	8	7.4	80	74.1	16	14.8	3	2.8	1	0.9	3.84	.629
3	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	16	14.8	69	63.9	17	15.7	6	5.6	0	0	3.88	.720
4	Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	6	5.6	67	62	30	27.8	5	4.6	0	0	3.69	.651
5	Okuduklarını zihninde canlandırır.	5	4.6	38	35.2	58	53.7	7	6.5	0	0	3.38	.680
6	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.	4	3.7	43	39.8	47	43.5	13	12	1	0.9	3.33	.773
7	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	2	1.9	44	40.7	53	49.1	8	7.4	1	0.9	3.35	.688
8	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	9	8.3	45	41.7	47	43.5	7	6.5	0	0	3.52	.742
9	Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	9	8.3	46	42.6	47	43.5	5	4.6	1	0.9	3.53	.755
10	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	7	6.5	45	41.7	44	40.7	10	9.3	2	1.9	3.42	.822
11	Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	18	16.7	52	48.1	34	31.5	4	3.7	0	0	3.78	.765
12	Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	8	7.4	44	40.7	47	43.5	8	7.4	1	0.9	3.46	.779
13	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	18	16.7	63	58.3	23	21.3	3	2.8	1	0.9	3.87	.750
14	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	23	21.3	59	54.6	25	23.1	1	0.9	0	0	3.96	.696
15	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	15	13.9	56	51.9	33	30.6	4	3.7	0	0	3.76	.735
16	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	34	31.5	56	51.9	17	15.7	1	0.9	0	0	4.14	.703
17	Serbest okuma yapar.	37	34.3	61	56.5	8	7.4	2	1.9	0	0	4.23	.664
18	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.	29	26.9	50	46.3	26	24.1	3	2.8	0	0	3.97	.791
TOPLAM												67.11	8.46

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Okuduklarını zihninde canlandırır.” maddesine 3.38 oranıyla, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.” maddesine 3.33 oranıyla, “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” maddesine 3.38 oranıyla “bazen” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımların öğrencilerde bazen görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin; “Okumak için hazırlık yapar.” maddesine 4.00 oranıyla, “Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.” maddesine 3.84 oranıyla, “İşitilebilir bir ses tonuyla okur.” maddesine 3.88 oranıyla, “Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.” maddesine 3.69 oranıyla, “Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.” maddesine 3.52 oranıyla, “Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.” maddesine 3.53 oranıyla, “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” maddesine 3.42 oranıyla, “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” maddesine 3.78 oranıyla, “Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.” maddesine 3.46 oranıyla, “Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.” maddesine 3.87 oranıyla, “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” maddesine 3.96 oranıyla, “Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.” maddesine 3.76 oranıyla, “Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.” maddesine 4.14 oranıyla, “Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.” maddesine 3.97 oranıyla “çoğunlukla” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımların öğrencilerde çoğunlukla görüldüğünü göstermektedir.

“Serbest okuma yapar.” maddesine 4.23 oranıyla “her zaman” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımın öğrencilerde her zaman görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.3. genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarından okuma öğrenme alanına ait kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının toplam değerine göre 3.72 (67.11/18) oranıyla çoğunlukla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kazanımları edindiği şekilde yorumlanabilir.

Tablo 4.4: Türkçe Dersi Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENME ALANI: YAZMA		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Yazmak için hazırlık yapar.	24	25.0	61	56.5	18	16.7	2	1.9	0	0	4.05	.702
2	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	17	15.7	72	66.7	18	16.7	1	0.9	0	0	3.97	.603
3	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	23	21.3	68	63	15	13.9	2	1.9	0	0	4.04	.655
4	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	52	48.1	50	46.3	6	5.6	0	0	0	0	4.43	.599
5	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	25	23.1	59	54.6	23	21.3	1	0.9	0	0	4.00	.697
6	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	11	10.2	65	60.2	30	27.8	1	0.9	1	0.9	3.78	.674
7	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	12	11.1	46	42.6	44	40.7	6	5.6	0	0	3.59	.762
8	Dikte etme çalışmalarına katılır.	35	32.4	52	48.1	18	16.7	2	1.9	1	0.9	4.09	.803
9	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur.	38	35.2	51	47.2	19	17.6	0	0	0	0	4.18	.708
TOPLAM												36.12	4.09

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Yazmak için hazırlık yapar.” maddesine 4.05 oranıyla, “Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.” maddesine 3.97 oranıyla, “Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.” maddesine 4.04 oranıyla, “Matematiksel ifadeleri doğru yazar.” maddesine 4.00 oranıyla, “Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.” maddesine 3.78 oranıyla, “Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” maddesine 3.59 oranıyla, “Dikte etme çalışmalarına katılır.” maddesine 4.09 oranıyla, “Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur.” maddesine 4.18 oranıyla “çoğunlukla” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımların öğrencilerde çoğunlukla görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin; “Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.” maddesine 4.43 oranıyla “her zaman” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımın öğrencilerde her zaman görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.4. genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarından yazma öğrenme alanına ait kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının toplam değerine göre 4.01 (36.12/9) oranıyla çoğunlukla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kazanımları edindiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5: Türkçe Dersi Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı

Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	33	30.6	62	57.4	12	11.1	1	0.9	0	0	4.18	.653
2	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	24	22.2	54	50	28	25.9	2	1.9	0	0	3.93	.745
3	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.	34	31.5	58	53.7	15	13.9	1	0.9	0	0	4.16	.686
4	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	16	14.8	60	55.6	25	23.1	7	6.5	0	0	3.79	.774
5	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.	13	12.0	46	42.6	41	38.0	7	6.5	1	0.9	3.58	.822
TOPLAM												19.62	2.85

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Resim ve fotoğrafları yorumlar.” maddesine 4.18 oranıyla, “Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.” maddesine 3.93 oranıyla, “Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.” maddesine 4.16 oranıyla, “Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.” maddesine 3.79 oranıyla, “Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.” maddesine 4.58 oranıyla “çoğunlukla” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgu, bu kazanımların öğrencilerde çoğunlukla görüldüğünü göstermektedir.

Tablo 4.5. genel olarak değerlendirildiğinde, birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarından görsel okuma görsel sunu öğrenme alanına ait kazanımların öğrencilerde görülme sıklığının toplam değerine göre 3.92 (19.62/5) oranıyla

çoğunlukla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kazanımları edindiği şeklinde yorumlanabilir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular genel olarak yorumlanırsa, öğretmenlerin; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerine dönük görüşleri, kazanımların öğrencilerde çoğunlukla görüldüğü şeklindedir. Bu bulgu öğrencilerin birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarını edindiği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

İkinci alt problem, *“Öğretmenlerin; ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşleri nedir?”* şeklinde ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri aşağıda sorun kaynaklarına göre oluşturulan tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.6: Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRENCİDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Öğrencilerinizin Türkçe'yi ilkokuma yazma öğrenmesine engel olacak düzeyde yanlış kullanması	34	31.5	40	37	2	1.9	9	8.3	6	5.6	17	15.7	4.33	1.809
2	Öğrencilerinizin gelişimsel olarak (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) düzeyinin düşük olması	63	58.3	29	26.9	1	0.9	10	9.3	1	0.9	4	3.7	5.21	1.268
3	Öğrencilerinizin okul öncesi eğitim almamış olması	56	51.9	26	24.1	5	4.6	9	8.3	6	5.6	6	5.6	4.92	1.517
4	Okul öncesi eğitim almış öğrencilerinizin yanlış alışkanlıklarının olması (sürekli oyun oynamak istemesi, harfleri yanlış yazma/seslendirme vs)	36	33.3	28	25.9	12	11.1	14	13	5	4.6	13	12	4.34	1.703
5	Öğrencilerinizin okula ve derse karşı ilgisiz olması	64	59.3	31	28.7	3	2.8	3	2.8	1	0.9	6	5.6	5.26	1.285
6	Öğrencilerinizin derse hazırlıksız gelmesi (ders tekrarı, araç gereç kullanma vs)	75	69.4	27	25	1	0.9	2	1.9	0	0	3	2.8	5.54	.971
TOPLAM														29.60	5.96

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Öğrencilerinizin Türkçe'yi ilkokuma yazma öğrenmesine engel olacak düzeyde yanlış kullanması” maddesine 4.33 oranıyla, “Öğrencilerinizin okul öncesi eğitim almamış olması” maddesine 4.92 oranıyla, “Okul öncesi eğitim almış öğrencilerinizin yanlış alışkanlıklarının olması (sürekli oyun oynamak istemesi, harfleri yanlış yazma/seslendirme vs)” maddesine 4.34 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Öz (2009) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim gören ve görmeyen öğrenciler arasında el becerileri ve el-göz koordinasyonu farklılıkları olduğu; okul öncesi eğitim alan birinci sınıf çocuklarının ilkokuma yazma çalışmalarına daha kısa sürede uyum sağladığına değinilmiştir.

Pehlivan (2006) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabildiği; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı geldiği; okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukları, okula ve okul kurallarına hazırladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ünüvar (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okulöncesi eğitim almama ve okulöncesi eğitim almış olanların bu kurumlarda edindikleri hatalı alışkanlıklarda yoğunlaştığı bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmelerinin ilkokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenler; “Öğrencilerinizin gelişimsel olarak (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) düzeyinin düşük olması” maddesine 5.21 oranıyla, “Öğrencilerinizin okula ve derse karşı ilgisiz olması” maddesine 5.26 oranıyla, “Öğrencilerinizin derse hazırlıksız gelmesi (ders tekrarı, araç gereç kullanma vs)” maddesine 5.54 oranıyla “kesinlikle etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Yıldırım (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okula başladıklarında hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasının önemli bir sıkıntı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapıcı ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin derse hazırlıksız, verilen ödevleri yapmadan, konuyu okumadan gelmelerini öğrencilerle ilgili en önemli sorundan biri olarak belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.6. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğrenciden kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine göre 4.93 (29.60/6) oranıyla biraz etkiliyor bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrenciden kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.7: Aileden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

AİLEDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması	63	58.3	30	27.8	3	2.8	8	7.4	1	0.9	3	2.8	5.27	1.173
2	Ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması	73	67.6	22	20.4	2	1.9	5	4.6	3	2.8	3	2.8	5.37	1.204
3	Ailelerin çocuklarını başka çocuklarla kıyaslamaları	38	35.2	43	39.8	13	12	12	11.1	0	0	2	1.9	4.94	1.105
4	Aile içi sorunların öğrenciye yansması	70	64.8	25	23.1	9	8.3	4	3.7	0	0	0	0	5.49	.803
5	Ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması (tekrar yaptırma, dersleri kontrol etme vs)	82	75.9	21	19.4	1	0.9	2	1.9	1	0.9	1	0.9	5.65	.812
6	Okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi (harflerin yanlış yazımı veya telaffuzu)	69	63.9	29	26.9	4	3.7	4	3.7	1	0.9	1	0.9	5.46	.921
7	Ailelerin çocuklarının bir an önce okuma yazma öğrenmelerini istemesi (acele etmeleri)	40	37	38	35.2	11	10.2	13	12	1	0.9	5	4.6	4.81	1.327
8	Ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi	77	71.3	22	20.4	6	5.6	1	0.9	0	0	2	1.9	5.56	.889
9	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması (öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamaması)	55	50.9	32	29.6	9	8.3	10	9.3	1	0.9	1	0.9	5.18	1.084
10	Ailelerin ilkokuma-yazma öğretim yöntemi (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması	60	55.6	39	36.1	4	3.7	5	4.6	0	0	0	0	5.43	.776
11	Öğrencinin ödevlerini aileden birinin yapması	66	61.1	32	29.6	6	5.6	1	0.9	1	0.9	1	1.9	5.44	.950
12	Öğrencinin anne babasının boşanmış olması	51	47.2	23	21.3	18	16.7	5	4.6	1	0.9	10	9.3	4.81	1.542
13	Ailelerin çocuğun işgücünden yararlanması (çocuğu çalıştırmaları)	61	56.5	15	13.9	15	13.9	6	5.6	4	3.7	7	6.5	4.94	1.521
TOPLAM														68.35	8.47

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Ailelerin çocuklarını başka çocuklarla kıyaslaması” maddesine 4.94 oranıyla, “Ailelerin çocuklarının bir an önce okuma yazma öğrenmelerini istemesi (acele etmeleri)” maddesine 4.81 oranıyla, “Öğrencinin anne babasının boşanmış olması” maddesine 4.81 oranıyla, “Ailelerin çocuğun işgücünden yararlanması (çocuğu çalıştırmaları)” maddesine 4.94 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediğini göstermektedir.

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin; “Ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması” maddesine 5.27 oranıyla, “Ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması” maddesine 5.37 oranıyla, “Aile içi sorunların öğrenciye yansması” maddesine 5.49 oranıyla, “Ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması (tekrar yaptırma, dersleri kontrol etme vs)” maddesine 5.65 oranıyla, “Okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi (harflerin yanlış yazımı veya telaffuzu)” maddesine 5.46 oranıyla, “Ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi” maddesine 5.56 oranıyla, “Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması (öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamaması)” maddesine 5.18 oranıyla, “Ailelerin ilkokuma-yazma öğretim yöntemi (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması” maddesine 5.43 oranıyla, “Öğrencinin ödevlerini aileden birinin yapması” maddesine 5.44 oranıyla “kesinlikle etkiliyor” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma sürecini kesinlikle olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Ahioğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okulda çoğunlukla başarılı oldukları belirlenmiştir.

Bozpolat (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin velilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorun olarak “Velinin çocuğuna ve eğitim-öğretime karşı ilgisiz olması” sorunu yer almaktadır.

Yapıcı ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada, “veliler çocuklarına karşı ilgisizler, veliler öğrencileri ile ilgilenmiyorlar”, “veliler okulla ilişki kurmuyorlar, veli toplantılarına gelmiyorlar”, “velilerin eğitim seviyesi düşük, velilerin çoğu kültürsüz, bazıları okuma yazmayı bile bilmiyor”, “velilerin ekonomik durumları kötü, velilerin ekonomik yetersizlikleri var, bazıları işsiz” biçiminde ifade ettikleri sorunları, velilerle ilgili en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

Ünüvar (2002) yaptığı çalışmada velilerin, çocuklarına harfleri adıyla öğretmeleri, kendi aralarında yaşanan problemleri çocuklarına yansıtmaları ve kendi çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmaları gibi davranışların ilköğretim ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğu yönünde görüşler elde etmiştir.

Çelenk (2002) velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu belirtmektedir.

Dağdeviren (2009) tarafından yapılan çalışmada veli ile ilgili karşılaşılan sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde 1.sırada “Öğrenciye İlgisizlik” sorunu, 2. sırada “Öğretim Sürecine Destek Olmama” sorunu, 3. sırada “Okul Aile İşbirliği” sorunu yer almaktadır.

Öz’ün (2009) yaptığı çalışmada ebeveynler tarafından öğrencilere okul öncesi eğitim döneminde seslerin harfin adları biçiminde öğretilmesi ses temelli cümle yöntemine ters olduğundan olumsuz öğrenmeler oluşmakta ve bu da okuma yazma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveyn tarafından öğrencilere evde destek sağlanmadığında okulda öğrenilenler evde pekiştirilememekte, bu da okuma yazma

sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.7. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde aileden kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine göre 5.25 (68.35/13) oranıyla kesinlikle etkili bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, aileden kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.8: Çevreden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÇEVREDEDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması	75	69.4	27	25	3	2.8	0	0	0	0	3	2.8	5.56	.931
2	Öğrencinin çevresinde olumlu yönde model olabilecek kişilerin azlığı	71	65.7	28	25.9	3	2.8	3	2.8	0	0	3	2.8	5.46	1.018
3	Okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması	59	54.6	34	31.5	7	6.5	5	4.6	0	0	3	2.8	5.28	1.084
4	Bulduğunuz bölgedeki insanların yöresel ağızla konuşması	40	37	36	33.3	9	8.3	14	13	2	1.9	7	6.5	4.71	1.454
5	Okulun bulunduğu yerin ulaşımına elverişsiz olması	26	24.1	21	19.4	14	13	13	12	11	10.2	23	21.3	3.71	1.885
6	Okulun bulunduğu çevrenin gürültülü olması	18	17.6	17	15.7	11	10.2	18	16.7	10	9.3	33	30.6	3.24	1.899
TOPLAM														27.96	5.76

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenler; “Okulun bulunduğu çevrenin gürültülü olması” maddesine 3.24 oranıyla “pek etkilemiyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu

bulgudan hareketle okulların bulunduğu çevrenin eğitim öğretim için gürültülü olmadığı, uygun olduğu yorumu yapılabilir.

“Okulun bulunduğu yerin ulaşım elverişsiz olması” maddesi incelendiğinde öğretmenler 3.71 oranıyla “emin değilim” yönünde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda emin olamamalarının nedeni, öğrencilerin okula ulaşma sürecindeki farklılıklara dayanabilir. Öğrencilerden bazıları okula kolaylıkla gelebilirken bazılarının ulaşımında sorunlar yaşıyor olması öğretmenlerin bu şekilde cevap vermesine neden olmuş olabilir.

“Bulduğunuz bölgedeki insanların yöresel ağızla konuşması” maddesi incelendiğinde öğretmenler 4.71 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşadıkları çevrede tekrar edemedikleri ve uygulama fırsatı bulamadıkları için okulda öğrenilenlerin pekişmemesine neden olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler; “Öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması” maddesine 5.56 oranıyla, “Öğrencinin çevresinde olumlu yönde model olabilecek kişilerin azlığı” maddesine 5.46 oranıyla, “Okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması” maddesine 5.28 oranıyla “kesinlikle etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Öğrencinin bulunduğu çevrede eğitilmiş, öğrenciye olumlu yönde model olacak insanların olması öğrencileri okula ve okumaya karşı istekli hale getirecektir şeklinde bir yorum yapılabilir.

Tablo 4.8. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde çevreden kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine

göre 4.66 (27.96/6) oranıyla biraz etkiliyor bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, çevreden kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.9: Okuldan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

OKULDAN KAYNAKLANAN SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	45	41.7	21	19.4	3	2.8	12	11.1	8	7.4	19	17.6	4.24	1.957
2	Sınıftaki görsel ve işitsel araçların yetersiz olması (tepegöz, bilgisayar, teyp)	45	41.7	35	32.4	2	1.9	10	9.3	3	2.8	13	12	4.65	1.698
3	Okulun ve sınıfın fiziki koşullarının eğitim için yetersiz olması (ısınma, aydınlık, araç gereçler vs)	47	43.5	28	25.9	2	1.9	10	9.3	8	7.4	13	12	4.53	1.795
4	Okulun temizliğinin yetersiz olması	28	25.9	38	35.2	8	7.4	14	13	6	5.6	14	13	4.24	1.696
TOPLAM														17.65	5.39

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler; “Sınıf mevcudunun kalabalık olması” maddesine 4.24 oranıyla, “Okulun temizliğinin yetersiz olması” maddesine 4.24 oranıyla “emin değilim” yönünde cevap vermişlerdir. Araştırma örnekleminin yarısını köy okullarının oluşturduğu ve bu okullardan bazılarının da birleştirilmiş sınıflı okullar olduğu göz önüne alınırsa; birleştirilmiş sınıflarda sadece birinci sınıf öğrencilerinin bulunmadığı tahmin edilebilir. Öğretmenlerin mevcut konusunda emin olmamalarının sebebinin bu olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenler; “Sınıftaki görsel ve işitsel araçların yetersiz olması (tepegöz, bilgisayar, teyp)” maddesine 4.65 oranıyla, “Okulun ve sınıfın fiziki koşullarının eğitim için yetersiz olması (ısınma, aydınlık, araç gereçler vs)”

maddesine 4.53 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediğini göstermektedir.

Yapıcı ve Yapıcı (2003) tarafından yapılan çalışmada, “Sınıftaki ve okuldaki araç ve gereçler yetersiz, ders araç-gereçleri yeterli değil”, “sınıftaki öğrencilerin sayısı fazla, sınıflar çok kalabalık”, “derslikler temizlenmiyor, okul ve sınıflar toz ve pislik içinde”, “okulun güneye bakan sınıfları sıcak ve sıcaktan bunalıyoruz, kuzeye bakanlar soğuk üşüyoruz, kışın kaloriferler iyi yanmıyor üşüyoruz”, biçiminde ifade ettikleri sorunlar, ders ortamı ilgili en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir.

EĞİTİM-BİR-SEN (2004), tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, araç-gereç temin etme konusunda büyük ölçüde sorun yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özpinar (2008) tarafından yapılan çalışma sonucunda, “Deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun yaşıyorum.” maddesi en çok karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.9. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde okuldan kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine göre 4.41 (17.65/4) oranıyla biraz etkiliyor bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, okuldan kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.10: Programdan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

PROGRAMDAN KAYNAKLANAN SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin karmaşık olması	18	16.7	31	28.7	10	9.3	15	13.9	10	9.3	24	22.2	3.63	1.832
2	Program değiştirildiği zaman tanıtımının yeterince yapılmamış olması (hizmet içi eğitimler)	29	26.9	39	36.1	9	8.3	8	7.4	7	6.5	16	14.8	4.25	1.752
3	Ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olmaması (metinlerin uzunluğu, alıştırmalar, resimler vs)	56	51.9	30	27.8	7	6.5	6	5.6	2	1.9	7	6.5	5.03	1.424
4	Programın bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazırlanmış olması	66	61.1	28	25.9	5	4.6	2	1.9	2	1.9	5	4.6	5.29	1.253
5	Ders konularının günlük yaşantı ile yeterince ilişkilendirilememesi	43	39.8	33	30.6	10	9.3	8	7.4	3	2.8	11	10.2	4.67	1.606
6	1. sınıf Türkçe ders programının içeriğinin ağır olması	28	25.9	35	32.4	7	6.5	12	11.1	4	3.7	22	20.4	4.05	1.867
7	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim göz önünde bulundurulmadan programın hazırlanmış olması	66	61.1	11	10.2	16	14.8	4	3.7	2	1.9	9	8.3	5.00	1.559
TOPLAM														31.90	8.16

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler; “İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin karmaşık olması” maddesine 3.63 oranıyla, “Program değiştirildiği zaman tanıtımının yeterince yapılmamış olması (hizmet içi eğitimler)” maddesine 4.25 oranıyla, “1. sınıf Türkçe ders programının içeriğinin ağır olması” maddesine 4.05 oranıyla “emin değilim” yönünde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin emin olmamalarının nedeni henüz programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarının

bir göstergesi olabilir. Özellikle ilk kez birinci sınıf okutan öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları bu cevabı vermelerine neden olmuş olabilir.

Ünüvar (2002) tarafından yapılan çalışma sonucunda, yazı programında yapılan değişikliklerin ilkokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler; “Ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olmaması (metinlerin uzunluğu, alıştırmalar, resimler vs)” maddesine 5.03 oranıyla, “Ders konularının günlük yaşantı ile yeterince ilişkilendirilememesi” maddesine 4.67 oranıyla, “Birleştirilmiş sınıflarda öğretim göz önünde bulundurulmadan programın hazırlanmış olması” maddesine 5.00 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediğini göstermektedir.

Öz (2009) tarafından yapılan çalışmada, ses temelli cümle yönteminde sesi hissetme ve tanıma evresinde ses öğretimi öğrencilere soyut geldiği ve öğrencide anlamayı gerçekleştirmeyi olumsuz etkilediği, aynı zamanda öğrencilerin cümle yapısını kavramada ve noktalama işaretlerinin kullanmada zorlanmakta olduğu belirtilmektedir. Ayrıca ilk verilen ses grubunda öğrencinin çevresinde sürekli kullandığı ve duyduğu işlek cümlelerden oluşmamakta olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Programın bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazırlanmış olması” maddesi incelendiğinde öğretmenler, 5.29 oranıyla “kesinlikle etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. Bu bulguya dayanarak, şehir merkezinde de köyde de aynı programın uygulanmasının ilkokuma yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Şekerci (2000) tarafından yapılan çalışma sonucunda, eğitim programlarının içeriğinin öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı; kapsamlı bir birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının olmayışının hem öğretmeni hem de öğrenciyi zor durumda bıraktığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.10. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde programdan kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine göre 4.55 (31.90/7) oranıyla biraz etkiliyor bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, programdan kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETMENLERDEN KAYNAKLANAN SORUNLAR	6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1 Öğretmenin öğrencinin seviyesine inemiyor olması	45	41.7	20	18.5	7	6.5	10	9.3	9	8.3	17	15.7	4.29	1.909
2 Öğretmenin öğrencileri yeterince tanımıyor olması (gelişimsel özelliklerini, ailelerini, ekonomik durumlarını vs)	36	33.3	36	33.3	3	2.8	7	6.5	7	6.5	19	17.6	4.28	1.879
3 Öğretmenin öğrencilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeleri için acele etmesi	35	32.4	32	29.6	8	7.4	14	13	9	8.3	10	9.3	4.37	1.667
4 Öğretmenin ailelerle işbirliği içinde hareket etmiyor olması	40	37	31	28.7	8	7.4	9	8.3	7	6.5	13	12	4.45	1.737

Tablo 4.11: Öğretmen Kaynaklı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**Devamı**

ÖĞRETMEN KAYNAKLI SORUNLAR		6		5		4		3		2		1		\bar{X}	SS
		N	%	N	%	N	%			N	%	N	%		
5	Öğretmenin kişisel problemlerini sınıfa yansıtması	44	40.7	16	14.8	7	6.5	6	5.6	10	9.3	25	23.1	4.03	2.080
6	Öğretmenin gerekli hazırlıkları yapmadan derse girmesi (plan yapımı, araç gereç hazırlığı vs)	44	40.7	26	24.1	4	3.7	6	5.6	7	6.5	21	19.4	4.29	1.972
7	Öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirmiyor olması (görsel, işitsel, teknolojik araç gereçler)	54	50	27	25	3	2.8	2	1.9	6	5.6	16	14.8	4.68	1.844
8	Öğretmenin programın uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması	51	47.2	23	21.3	10	9.3	4	3.7	6	5.6	14	13	4.62	1.781
9	Öğretmenin okunaklı bir yazıya sahip olmaması	32	29	25	23.1	9	8.3	6	5.6	12	11.1	24	22.2	3.88	1.985
10	Öğretmenin derslerde bazen yöresel ağızla konuşması	24	22.2	22	20.4	10	9.3	12	11.1	13	12	27	25	3.55	1.940
11	Öğretmenin alanıyla ilgili yenilikleri takip edemiyor olması	39	36.1	30	27.8	2	1.9	10	9.3	8	7.4	19	17.6	4.23	1.917
12	Öğretmenlik mesleği için alınan eğitimin yetersiz olması	42	38.9	26	24.1	10	9.3	7	6.5	4	3.7	19	17.6	4.35	1.871
13	Rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması	47	43.5	29	26.9	9	8.3	10	9.3	1	0.9	12	11.1	4.69	1.638
14	Çok sık öğretmen değişikliğinin olması	69	63.9	12	11.1	4	3.7	2	1.9	3	2.8	18	16.7	4.81	1.915
TOPLAM														60.51	21.22

Maddelere verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin; “Öğretmenin öğrencinin seviyesine inemiyor olması” maddesine 4.29 oranıyla, “Öğretmenin öğrencileri yeterince tanımıyor olması (gelişimsel özelliklerini, ailelerini, ekonomik durumlarını vs)” maddesine 4.28 oranıyla, “Öğretmenin kişisel problemlerini sınıfa yansıtması” maddesine 4.03 oranıyla, “Öğretmenin gerekli hazırlıkları yapmadan derse girmesi (plan yapımı, araç gereç hazırlığı vs)” maddesine 4.29 oranıyla, “Öğretmenin okunaklı bir yazıya sahip olmaması” maddesine 3.88 oranıyla, “Öğretmenin derslerde bazen yöresel ağızla konuşması” maddesine 3.55 oranıyla, “Öğretmenin alanıyla ilgili yenilikleri takip edemiyor olması” maddesine 4.23 oranıyla “emin değilim” yönünde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeler hakkında emin olmamalarını, bu maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği konusunda kesin bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlayabiliriz.

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenler; “Öğretmenin öğrencilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeleri için acele etmesi” maddesine 4.37 oranıyla, “Öğretmenin ailelerle işbirliği içinde hareket etmiyor olması” maddesine 4.45 oranıyla, “Öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirmiyor olması (görsel, işitsel, teknolojik araç gereçler)” maddesine 4.68 oranıyla, “Öğretmenin programın uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması” maddesine 4.62 oranıyla, “Öğretmenlik mesleği için alınan eğitimin yetersiz olması” maddesine 4.35 oranıyla, “Rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması” maddesine 4.69 oranıyla, “Çok sık öğretmen değişikliğinin olması” maddesine 4.81 oranıyla “biraz etkiliyor” yönünde cevap vermişlerdir. . Bu bulgular, maddelerin ilkokuma yazma öğretim sürecini etkilediğini göstermektedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:5) eğitim-öğretim yılı içerisinde askere gidecek, hamile ve sağlık sorunları bulunan öğretmenlere birinci sınıfların verilmemesi

gerektiğini; verildiği takdirde okuma yazma eğitimi devam ederken öğretmenlerin sürekli değişmesinin öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, güdülenme düzeyinin düşmesine ve yeni gelen öğretmenlere karşı uyum sorunlarının yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenin Türkçeyi etkili ve güzel kullanmasının, akıcı ve lirik bir üslupla konuşmasının; öğrencinin yöresel ağızla yaptığı hatalı konuşmaları düzeltereği ve hem diğer sınıflarda öğrencinin başarısını artıracaklarını hem de ilkokuma ve yazma öğretiminde yerel ağızdan kaynaklanan hatalı konuşma ve yazma davranışlarının oluşumunu engelleyeceği görüşündedir.

Şekerci (2000) tarafından yapılan araştırmada, sık sık öğretmen değişikliği olmasının öğrenciyi psikolojik yönden olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.11. genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunlara dönük görüşlerinin toplam değerine göre 4.32 (60.51/14) oranıyla emin değilim bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenden kaynaklanan sorunların ilkokuma yazma sürecini etkileyip etkilemediği konusunda emin olunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Üçüncü alt problem, *“Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşleri;*

- 1. Yerleşim Yeri,*
- 2. Cinsiyet,*

3. *Okul Türü,*
4. *Mezun Olunan Okul Türü,*
5. *Mesleki Kıdem,*
6. *Birinci Sınıf Okutma Durumu,*
7. *Yaş,*
8. *Sınıf Mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?”* şeklinde ifade edilmiştir.

4.1.3.1. Yerleşim Yeri

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin yerleşim yerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.12 ve Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Yerleşim	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Merkez	54	205.38	21.3	106	4.183	.000*
Köy	54	188.96	19.4			

Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.12.’de gösterilmiştir. Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyi (t=4.183, p<.05) yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin yerleşim yerine göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Merkezde bulunan okullarda (\bar{X} =205.38) köyde bulunan okullara (\bar{X} =188.96) göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Buna göre merkezde görev yapan öğretmenlerin; araç gereçlere ulaşımının kolay olması, velilerin ilgili olması, öğretmenlerin sosyo-kültürel yönden rahat olması gibi olumlu faktörlerle karşı karşıya olması öğrencilerle daha fazla ilgilenebilmelerini ve kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin artmasını sağladığı söylenebilir. Köy öğretmenleri ise okulların birleştirilmiş sınıflı olması, velilerin ilgisizliği, araç gereçlere ulaşımın zor olması, sosyo-kültürel yönden eksiklik yaşaması ve öğretmenlerin öğretmenlik görevi yanında müdür, hizmetli gibi farklı sorumluluklarının da olmasının eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği ve öğrenci başarısının düşmesine neden olduğu yorumu yapılabilir.

Çınar'ın (2004) yaptığı çalışmada da; köy okullarında araç gereç eksikliği, sınıf başına düşen öğretmenli zamanının azlığı, köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamaması, köy okullarında ailelerin çocuğun eğitimine ilgisiz kalması, öğretmenin mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarıyı azaltması, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğraması gibi faktörlerin başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Yerleşim Yerine Göre T-Testi Sonuçları

Yerleşim	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Merkez	54	233.14	43.9	106	-0.729	.468
Köy	54	238.85	37.1			

İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların yerleşim yerine göre t-testi sonuçları Tablo 4.13.'te gösterilmiştir. İlkokuma yazma sürecinde karşılaşılan

sorunlar ($t=-0.729$, $p>.05$) yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların yerleşim yerine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.2. Cinsiyet

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bayan	44	201.09	19.8	106	1.549	.124
Bay	64	194.48	23.0			

Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre t-testi sonuçları Tablo 4.14.'te gösterilmiştir. Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyi ($t=1.549$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bayan	44	235.06	45.46	106	-0.197	.844
Bay	64	236.64	37.19			

İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.15.'te gösterilmiştir. İlkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar ($t=-0.197$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

4.1.3.3. Okul Türü

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.16 ve Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bağımsız sınıf	73	202.86	21.22	106	4.183	.000*
Birleştirilmiş sınıf	35	185.31	18.56			

Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilmiştir. Kazanımların öğrencilerde görülme düzeyi ($t=4.183$, $p<.05$) okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, kazanımların öğrencilerde görülme düzeyiyle okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bağımsız sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=202.86$) birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=185.31$) göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna

göre bağımsız sınıflarda görev yapan öğretmenlerin; araç gereçlere ulaşma bakımından, öğrencilerin hazır bulunuşlukları yönünden, sosyal yönden birleştirilmiş sınıflı okullara göre daha iyi durumda oldukları söylenebilir. Bağımsız sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla ilgilenebildikleri ve bunun da kazanımların öğrencilerde görülme düzeyinin artmasını sağladığı söylenebilir.

Birleştirilmiş sınıflı okul öğretmenlerinin ise köy koşullarında görev yapmakta olması, velilerin ilgisizliği, araç gereçlere ulaşımın zor olması, sosyal yönden kendini geliştirme imkanı bulamaması, öğretmenlerin öğretmenlik görevi yanında farklı sorumluluklarının da olmasının eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen birden fazla sınıfla ayrı ayrı ilgilenmek zorunda olduğu için birinci sınıf öğrencilerine gerektiği kadar zaman ayıramamakta olduğu ve bu durumun da öğrenci başarısını düşürdüğü yorumu yapılabilir.

Şekerci (2000) yaptığı çalışmada kapsamlı bir birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının olmayışının hem öğretmeni hem de öğrenciyi zor durumda bıraktığı; araç-gereç yetersizliği, görsel materyallerin yokluğu vs. etkenlerin köydeki öğrencinin istenen davranışları gösterememesine neden olduğu belirtilmiştir.

Çınar (2004) birleştirilmiş sınıflar üzerine yaptığı çalışmada; okullarda araç gereç eksikliğinin olduğunu, köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamadığını, köy okullarında ailelerin çocuğun eğitimine ilgisiz kaldıklarını, öğretmenin mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarıyı azalttığını, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğradığını, köydeki öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ve bunların eğitim öğretim esnasında sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen

bulgular, daha önce yapılan bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Okul Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bağımsız sınıf	73	235.47	43.15	106	-0.192	.848
Birleştirilmiş sınıf	35	237.08	35.13			

İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların okul türüne göre t-testi sonuçları Tablo 4.17.'de gösterilmiştir. İlkokuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($t=-0.192$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların okul türüne göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.4. Mezun Olunan Okul Türü

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin mezun olunan okul türüne göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3901.255	3	1300.418	2.846	.041*
Gruplar İçi	47522.402	104	456.946		
Toplam	51423.657	107			

Tablo 4.18'e göre; öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde mezun olunan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. (F=2.846, p<.05). Öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonucu Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Mezun Olunan Okula Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren "LSD Testi" Sonucu

(I) Mezuniyet	(J) Mezuniyet	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
Eğitim fakültesi	Eğitim enstitüsü	-13.66974	6.87929	.050*
	Fen edebiyat fakültesi	-4.54852	9.05217	.616
	Diğer	-15.71519	6.62291	.019*
Eğitim enstitüsü	Eğitim fakültesi	13.66974	6.87929	.050*
	Fen edebiyat fakültesi	9.12121	10.84888	.402
	Diğer	-2.04545	8.92297	.819
Fen edebiyat fakültesi	Eğitim fakültesi	4.54852	9.05217	.616
	Eğitim enstitüsü	-9.12121	10.84888	.402
	Diğer	-11.16667	10.68815	.299
Diğer	Eğitim fakültesi	15.71519	6.62291	.019*
	Eğitim enstitüsü	2.04545	8.92297	.819
	Fen edebiyat fakültesi	11.16667	10.68815	.299

Tablo 4.19.'a göre; ölçeğin “mezun olunan okul” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine yönelik görüşleri arasındaki farkın Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerle Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ve Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=193.78$), Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere ($\bar{X}=207.45$) ve Diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre ($\bar{X}=209.50$) daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Genel kaniya göre eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde daha başarılı olmaları beklenmektedir. Ancak araştırma verilerine göre eğitim enstitüsü ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha verimli bir eğitim öğretim süreci geçirdikleri belirtilebilir. Bu durum, yeni mezun olmuş öğretmenlerin genelde köylere atanmasına; öğretmenin ve öğrencilerin içinde bulunduğu köy şartlarına bağlanabilir.

Çınar (2004) çalışmasında; köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamamasını, köy okullarında ailelerin çocuğun eğitimine ilgisiz kalmasını, öğretmenin mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarıyı azaltmasını, köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğramasını başarıyı azaltan faktörler olarak belirtmiştir. Bu araştırma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4265.534	3	1421.845	.861	.464
Gruplar İçi	171838.5	104	1652.293		
Toplam	176104.0	107			

Tablo 4.20'ye göre; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinde mezun olunan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($F=0.861$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar mezun olunan okul türüne göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.5. Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin mesleki kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	8852.774	3	2213.194	5.355	.001*
Gruplar İçi	42570.883	104	413.310		
Toplam	51423.657	107			

Tablo 4.21'e göre; öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. (F=5.355, p<.05). Öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonucu Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Mesleki Kıdeme Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
1-5 yıl	6-10 yıl	1.00000	5.15460	.847
	11-15 yıl	-19.11688	5.79205	.001*
	16-20 yıl	-8.07143	8.15014	.324
	20 yıl ve üzeri	-18.57143	6.50500	.005*
6-10 yıl	1-5 yıl	-1.00000	5.15460	.847
	11-15 yıl	-20.11688	5.53133	.000*
	16-20 yıl	-9.07143	7.96697	.257
	20 yıl ve üzeri	-19.57143	6.27398	.002*
11-15 yıl	1-5 yıl	19.11688	5.79205	.001*
	6-10 yıl	20.11688	5.53133	.000*
	16-20 yıl	11.04545	8.39348	.191
	20 yıl ve üzeri	.54545	6.80741	.936
16-20 yıl	1-5 yıl	8.07143	8.15014	.324
	6-10 yıl	9.07143	7.96697	.257
	11-15 yıl	-11.04545	8.39348	.191
	20 yıl ve üzeri	-10.50000	8.90043	.241
20 yıl ve üzeri	1-5 yıl	18.57143	6.50500	.005*
	6-10 yıl	19.57143	6.27398	.002*
	11-15 yıl	-.54545	6.80741	.936
	16-20 yıl	10.50000	8.90043	.241

Tablo 4.22.'ye göre; ölçeğin “mesleki kıdem” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine yönelik görüşleri arasındaki farkın 1-5 yıllık öğretmenlerle 11-15 yıl ve 20 yıl üzeri süredir görev yapan öğretmenler arasında; 6-10 yıllık öğretmenlerle 11-15 yıl ve 20 yıl üzeri süredir görev yapan öğretmenler arasında

olduğu görülmektedir. Hizmet süresi 1-5 yıl ($\bar{X}=190.42$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=189.42$) arasında değişen sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamalarının, 11-15 yıl ($\bar{X}=209.54$) ile 20 yıl ve üzeri ($\bar{X}=209.0$) süredir görev yapan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Mesleğinin ilk yıllarını yaşayan, hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında değişen sınıf öğretmenlerinin kazanımları öğrencilere kazandırmakta 11-15 yıl ve 20 ve üzeri yıl arasında değişen diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla zorlandıkları ve başarısız oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin deneyim kazandıkça, eğitim öğretim sürecinde daha başarılı olacakları, ilkokuma yazma öğretimini daha deneyimli öğretmenlerin yapmasının daha verimli olacağı yorumları yapılabilir.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005:5) ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyinin çok önemli olduğuna; stajyer öğretmenlere ve yaşlı öğretmenlere mümkün olduğu ölçüde birinci sınıfların verilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu çalışma sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 4.23: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3043.851	3	760.963	.453	.770
Gruplar İçi	173060.1	104	1680.196		
Toplam	176104.0	107			

Tablo 4.23'e göre; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinde mesleki kıdem bakımından anlamlı bir

farklılık olmadığı görülmektedir. ($F=0.453$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar mesleki kıdeme göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.6. Birinci Sınıf Okutma Durumu

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin birinci sınıf okutma durumuna göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2074.198	3	518.549	1.082	.369
Gruplar İçi	49349.460	104	479.121		
Toplam	51423.657	107			

Tablo 4.24'e göre; öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde birinci sınıf okutma durumu bakımından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($F=1.082$, $p>.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde birinci sınıf okutma durumuna göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	7120.072	3	1780.018	1.085	.368
Gruplar İçi	168983.9	104	1640.621		
Toplam	176104.0	107			

Tablo 4.25'e göre; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinde birinci sınıf okutma durumu bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($F=1.085$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar birinci sınıf okutma durumuna göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.7. Yaş

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin yaşa göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	7283.819	3	1820.955	4.249	.003*
Gruplar İçi	44139.839	104	428.542		
Toplam	51423.657	107			

Tablo 4.26'ya göre; öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde yaş bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. ($F=4.249$, $p<.05$). Öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonucu Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Yaşa Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu

(I) yas	(J) yas	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
22-27	28-33	-.65116	5.70271	.909
	34-39	-18.83333	6.80902	.007*
	40-45	-10.35714	7.29143	.158
	45 ve üzeri	-18.78571	7.29143	.011*
28-33	22-27	.65116	5.70271	.909
	34-39	-18.18217	5.81154	.002*
	40-45	-9.70598	6.36995	.131
	45 ve üzeri	-18.13455	6.36995	.005*
34-39	22-27	18.83333	6.80902	.007*
	28-33	18.18217	5.81154	.002*
	40-45	8.47619	7.37686	.253
	45 ve üzeri	.04762	7.37686	.995
40-45	22-27	10.35714	7.29143	.158
	28-33	9.70598	6.36995	.131
	34-39	-8.47619	7.37686	.253
	45 ve üzeri	-8.42857	7.82434	.284
45 ve üzeri	22-27	18.78571	7.29143	.011*
	28-33	18.13455	6.36995	.005*
	34-39	-.04762	7.37686	.995
	40-45	8.42857	7.82434	.284

Tablo 4.27.'ye göre; ölçeğin “yaş” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine yönelik görüşleri arasındaki farkın 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlerle 34-39 ve 45 üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında; 28-33 yaş aralığındaki öğretmenlerle 34-39 ve 45 üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında

olduğu görülmektedir. Yaş aralığı 22-27 ($\bar{X}=190.00$) ve 28-33 ($\bar{X}=190.65$) arasında değişen sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamalarının, 34-39 ($\bar{X}=208.83$) yaş aralığı ile 45 ve üzeri ($\bar{X}=208.26$) yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Mesleğinin ilk yıllarına denk gelen 22-27 ve 28-33 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin kazanımları öğrencilere kazandırmakta 34-39 ile 45 ve üzeri yaş aralığında değişen diğer sınıf öğretmenlerine göre daha fazla zorlandıkları ve başarısız oldukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin deneyim kazandıkça, eğitim öğretim sürecinde daha başarılı olacakları, ilkokuma yazma öğretimini daha deneyimli öğretmenlerin yapmasının daha verimli olacağı yorumları yapılabilir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)

Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2131.405	3	532.851	.315	.867
Gruplar İçi	173972.6	104	1689.054		
Toplam	176104.0	107			

Tablo 4.28'e göre; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinde yaş bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($F=.315$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar yaşa göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3.8. Sınıf Mevcudu

Öğretmenlerin; öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara dönük görüşlerinin sınıf mevcuduna göre tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.29: Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3824.606	3	1274.869	2.785	.044*
Gruplar İçi	47599.051	104	457.683		
Toplam	51423.657	107			

Tablo 4.29'a göre; öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerinde sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. (F=2.785, $p<.05$). Öğretmenlerin, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine dönük görüşlerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan LSD testi sonucu Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine Yönelik Görüşlerinde Sınıf Mevcuduna Göre Oluşan Anlamlı Farkın Kaynağını Gösteren “LSD Testi” Sonucu

(I) Mevcut	(J) Mevcut	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p
10-20	21-30	-8.54719	4.86241	.082
	31-40	-12.27636	5.33016	.023*
	41 ve üzeri	-23.40136	12.72405	.069
21-30	10-20	8.54719	4.86241	.082
	31-40	-3.72917	5.77691	.520
	41 ve üzeri	-14.85417	12.91757	.253
31-40	10-20	12.27636	5.33016	.023*
	21-30	3.72917	5.77691	.520
	41 ve üzeri	-11.12500	13.10081	.398
41 ve üzeri	10-20	23.40136	12.72405	.069
	21-30	14.85417	12.91757	.253
	31-40	11.12500	13.10081	.398

Tablo 4.30.’a göre; ölçeğin “sınıf mevcudu” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyine yönelik görüşleri arasındaki farkın 10-20 aralığındaki sınıf mevcudu ile 31-40 aralığındaki sınıf mevcuduna sahip sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu aralığı 31-40 ($\bar{X}=203.54$) arasında değişen sınıflarda kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamaların, 10-20 ($\bar{X}=191.26$) arasındaki sınıflardaki ortalamalarına göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf mevcudunun az olması eğitim öğretim sürecinde istenen bir durumdur ve başarıyı olumlu yönde etkiler. Burada elde edilen verilere göre sınıf mevcudu 10-20 arasında değişen sınıflarda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin birleştirilmiş sınıflı köy okulları olduğu düşünülebilir. Birleştirilmiş sınıfların oluşturulma sebeplerinden birisi öğrenci sayısının az olmasıdır. Birleştirilmiş sınıflarda her ne kadar sınıf mevcudu az da olsa araç gereçlere ulaşma, öğretmenin kendini geliştirebilme imkanı bulamaması,

velilerin öğrencilerle ilgilenmemesi gibi sebeplerden dolayı eğitim öğretimden yeterli verim alınamamaktadır. Mevcudu 31-40 arasında değişen sınıflarda ise öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebini ise bağımsız sınıflı olmalarına bağlayabiliriz. Bağımsız sınıflı okullar eğitim öğretim olanakları bakımından birleştirilmiş sınıflı okullara göre daha iyi durumda olduğu için öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin ortalamasının yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 4.31: Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	635.473	3	211.824	.126	.945
Gruplar İçi	175468.5	104	1687.197		
Toplam	176104.0	107			

Tablo 4.31'e göre; öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerinde sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($F=.126$, $p>.05$). Bu bulgu, ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar sınıf mevcuduna göre değişiklik göstermemektedir şeklinde yorumlanabilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgu ve yorumlarına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.1.SONUÇLAR

Bu kısımda, araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin; İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine Dönük Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Genel Sonuçlar

1. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre Türkçe dersi dinleme öğrenme alanı kazanımları öğrencilerde çoğunlukla görülmektedir. Öğretmenlerin, “Duyduğu sesleri ayırt eder.” kazanımının öğrencilerde her zaman görüldüğü yönünde cevap verdikleri görülmektedir.

2. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre Türkçe dersi konuşma öğrenme alanı kazanımları öğrencilerde çoğunlukla görülmektedir. Öğretmenlerin, “Konuşmalarında betimlemeler yapar.” kazanımının öğrencilerde bazen görüldüğü yönünde cevap verdikleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre Türkçe dersi okuma öğrenme alanı kazanımları öğrencilerde çoğunlukla görülmektedir. Öğretmenlerin, “Okuduklarını

zihninde canlandırır.”, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.”, “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımlarının öğrencilerde bazen görüldüğü; “Serbest okuma yapar.” kazanımının ise her zaman görüldüğü yönünde cevap verdikleri görülmektedir.

4. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre Türkçe dersi yazma öğrenme alanı kazanımları öğrencilerde çoğunlukla görülmektedir. Öğretmenlerin, “Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.” kazanımının öğrencilerde her zaman görüldüğü yönünde cevap verdikleri görülmektedir.

5. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre Türkçe dersi görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı kazanımları öğrencilerde çoğunlukla görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin; İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Genel Sonuçlar

1. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre; ilköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak düzeyinin düşük olması, okula ve derse karşı ilgisiz olması, derse hazırlıksız gelmesi ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturmaktadır.

2. Ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması, ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması, aile içi sorunların öğrenciye yansması, ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması, okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi, ailelerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, ailelerin ilkokuma-yazma öğretim yöntemi (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması, öğrencinin

ödevlerini aileden birinin yapması ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturmaktadır.

3. Öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması, öğrencinin çevresinde olumlu yönde model olabilecek kişilerin azlığı, okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturan etkenler arasında yer almaktadır.

4. Sınıftaki görsel ve işitsel araçların yetersiz olması (tepegöz, bilgisayar, teyp), okulun ve sınıfın fiziki koşullarının eğitim için yetersiz olması (ısınma, aydınlık, araç gereçler vs) ilkokuma yazma öğretim sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmasına sebep olan etkenler arasında yer almaktadır.

5. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre; programın bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazırlanmış olması, ilkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun oluşturan etkendir.

6. Öğretmenler ilkokuma yazma sürecinde genel olarak kendilerinden kaynaklanan sorun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin; Öğrencilerin Kazanımlara Ulaşma Düzeyine ve İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Dönük Görüşlerinin Değişkenler Bakımından Elde Edilen Sonuçları

1. Yerleşim yerine göre; merkezde bulunan okullardaki öğrencilerin köyde bulunan okullardaki öğrencilere göre kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğu öğretmen görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar okulun bulunduğu yerleşim yerine göre bir farklılık göstermemektedir.

2. Cinsiyete göre, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinde ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlarda bir farklılık olmadığı öğretmen görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur.

3. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre; bağımsız sınıflı okullardaki öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilere göre kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğu öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlardandır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların okul türüne göre değişiklik göstermediği elde edilen sonuçlardandır.

4. Araştırma verilerine göre eğitim enstitüsü ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasında eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha verimli bir eğitim öğretim süreci geçirdikleri ulaşılan sonuçlardandır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların mezun olunan okul türüne göre değişiklik göstermediği elde edilen sonuçlardandır.

5. Öğretmen görüşlerine göre; hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında değişen sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamalarının, 11-15 yıl ile 20 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. Buna göre mesleki kıdem olarak 11-15 yıl ile 20 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların mesleki kıdeme göre bir farklılık göstermediği de ulaşılan sonuçlardandır.

6. Öğretmenlerin birinci sınıf okutma durumuna göre, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinde ve ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlarda bir farklılık olmadığı öğretmen görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur.

7. Öğretmen görüşlerine göre; yaş aralığı 22-27 ve 28-33 arasında değişen sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamalarının, 34-39 yaş aralığı ile 45 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarına göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmenlerin deneyim kazandıkça, ilkokuma yazma öğretim sürecinde daha başarılı oldukları öğretmen görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların öğretmenlerin yaşına göre bir farklılık göstermediği de ulaşılan sonuçlardandır.

8. Öğretmen görüşlerine göre; sınıf mevcudu 10-20 arasında değişen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kazanımların öğrencilerde görülme düzeyine yönelik ortalamalarının, sınıf mevcudu 31-40 arasında değişen sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ortalamalarından daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf mevcudu fazla olan okulların bağımsız sınıflı okullar olduğu düşünüldüğünde sınıf mevcudu fazla olsa bile öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin ortalamasının yüksek olduğu sonucuna öğretmen görüşlerine göre ulaşılabilir. İlkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların sınıf mevcuduna göre bir farklılık göstermediği de ulaşılan sonuçlardan biridir.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İlkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun olan öğrencilerin okula ve derslere olan ilgisizliklerini ortadan kaldırmak için sınıfta her öğrencinin katılabileceği eğitici ve eğlendirici etkinliklere yer verilmelidir.

2. İlkokuma yazma öğretim sürecinde kesinlikle sorun olan ailenin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermemesi, veli toplantılarına katılmaması gibi sorunların önlenmesi için, öğretmenler velilerle daha sıkı iletişim kurmalı, velilerin okulla olan bağları güçlendirilmelidir.

3. Ailelerin ilkokuma yazma öğretim yöntemi hakkında bilgisinin yetersizliğinin önlenmesi ve okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmemesi için, veli toplantıları yapılarak, velilerin ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim aşamaları hakkında bilgilendirilmesi ve evde çocuklarıyla yapacakları çalışmalarla ilgili olarak bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

4. Sınıflardaki görsel ve işitsel araç gereç eksiklikleri giderilmelidir.

5. Okulun ve sınıfın fiziki koşulları (ısınma, aydınlık...) eğitim için uygun duruma getirilmelidir.

6. Eğitim programları bölgesel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmalıdır.

7. Köy okulları eğitim öğretim için uygun hale getirilmeli, iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

8. Birleştirilmiş sınıflı okul sayısını azaltma yoluna gidilmeli, uygun olan köylerde taşınmalı eğitimle bağımsız sınıflı okullar oluşturulmalıdır.

9. İlkokuma yazma öğretimini deneyimli öğretmenlerin yapmasına dikkat edilmelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Sivas ili merkez ve merkeze bağlı okullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmakta ve merkez köy karşılaştırması

yapılmaktadır. Araştırma, değişik illerde, mümkünse doğu batı karşılaştırması şeklinde yapılabilir.

2. İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak veliler, okul yöneticileri ve müfettişlerin de görüşlerini içeren daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi süreci ile bağımsız sınıflarda ilk okuma sürecini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında öğretmenlerin öğretme öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar (Erzurum örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alperen, N. (1999). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi*. (7. baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Aykaç, N. (2005). *Öğrenme ve öğretme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Aykaç, N. ve Aydın, H. (Ed.). (2006). *Öğrenme öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (6. Baskıdan tıpkıbasım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- _____ (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- _____ (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bozpolat, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas merkez ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları öğretimde planlama uygulama*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.
- Gündoğdu, K. (2004). Öğrenme öğretme süreci. Z. Cafoğlu, (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (163-203). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. (Geliştirilmiş 3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk S. (2002). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. İlköğretim Online E-Dergi. Cilt 1, Sayı 2. (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf> (02.02.2009)).
- _____ (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Maya Akademi YayınDağıtım.
- Çınar, İ. (2004). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 5, Sayı 7, Bahar Dönemi. (<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi/Cinar.htm> (03.01.2009)).
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (8. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dikmen, S. (1991). *İlkokuma yazma öğretmen rehberi*. (5. baskı). Ankara: Feryal Matbaacılık.
- EĞİTİM-BİR-SEN (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Uyar Araştırma & Miranaliz.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ferah, A. (2001) *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gözütok, F.D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Gülyüz, H. (1998). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (3. baskı). Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Gülyüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. (2. baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- _____ (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., Brissie, J.S. (1987), "Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status, and Other School Characteristics", *American Educational Research Journal*, 24(3), s.417-435.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kekinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Korkmazlar, Ü. vd. (2004). *Ana baba okulu*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köksal, K. (2003). *Okuma yazmanın öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lareau, A. (1987), "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital", *Sociology of Education*, 60, s.73-85
- Milli Eğitim Bakanlığı (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Madde:1.
- _____ (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde:
_____ *1948 İlkokul Programı*.
- _____ (1965). *1968 İlkokul Programı Taslağı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- _____ (1995). *1982 İlkokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- _____ (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nargül, E. (2006). *Alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimindeki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nas, R. (1999). *Metinlerle ilkokuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öz, E. *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, M. F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet dönemi yeni bir nesil yetiştirme çalışmaları*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Aydın ili Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pena, D.C. (2000), "Parent Involvement: Influencing Factors and Implications." *Journal of Educational Research*, 94(1), s.42-54
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (12. baskı).Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (10. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şekerci, C. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.146. 04.09.2009,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/sekerci.htm>
- Türer, A. (2006). *Eğitim bilimine giriş Türk eğitim sisteminin gelişim özellikleri*. Sivas: Dilek Matbaası.
- Uludağ, Z ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 153-154. 23.08.2008,
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/uludag.htm>.

- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme'de kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, F. (Ed.). (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkm Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yapıcı, M ve Yapıcı, Ş. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, C.3, S.3.
- Yeleğen, M. (1997). *İlkokuma yazma öğretimi*. İzmir: İz-Yayın-Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2007). *Eğitim psikolojisi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*. (25. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

Ek-1: Anket Formu

Saygıdeğer Öğretmenim;

“İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması (Sivas ili merkez-merkez köy karşılaştırması)” adını taşıyan araştırma için değerli görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilerinizle ilgili sorular; ikinci bölümde ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi kazanımları; üçüncü bölümde ise ilkokuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediği düşünülen maddeler yer almaktadır.

Aşağıdaki ankette, seçeneklerin herhangi bir doğru cevabı yoktur. Ankette yer alan ilgili maddelere cevap verirken kendi deneyim ve gözlemlerinizi dikkate alarak en uygun seçeneği işaretleyiniz. Size uygun seçeneği işaretlerken samimi ve objektif olmaya, boş bırakmamaya özen gösteriniz. Bu çalışmanın başarıya ulaşmasında sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Anket formlarını en geç 30/04/2010 tarihine kadar doldurmanızı diler, araştırma için getirdiğiniz katkıya ve ayırdığınız zamana şimdiden teşekkür ederim.

Asuman ÇETİN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: cetin_asuman@hotmail.com

LÜTFEN BOŞ BIRAKMAYINIZ.

BÖLÜM 1 (Kişisel ve Mesleki Bilgiler)

Cinsiyetiniz: Bayan () Bay ()

Yaşınız: 22–27 () 28–33 () 34–39 () 40–45 () 45 ve üzeri ()

Mezun olduğunuz kurum:

Eğitim fakültesi () Eğitim enstitüsü () Öğretmen Okulu ()
Fen edebiyat fakültesi () Diğer (belirtiniz).....

Mesleki kıdeminiz:

1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16–20 yıl () 20 yıldan fazla ()

Birinci sınıf okutma durumunuz:

1. kez () 2. kez () 3. kez () 4. kez () 5 ve üzeri ()

Çalıştığınız okul türü: Bağımsız Sınıf () Birleştirilmiş Sınıf ()

Sınıf mevcudu: 10–20 () 21–30 () 31–40 () 41 ve üzeri ()

Okulun adı:

BÖLÜM 2 (Kazanımların Öğrencilerde Görülme Sıklığı)

Bu bölümde kendi öğrencilerinizi göz önünde bulundurarak, kazanımların öğrencilerinizde görülme sıklığına uygun seçeneği işaretleyerek (X) belirtiniz.

Türkçe Dersi Kazanımları		Öğrencilerde Görülme Sıklığı				
		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
ÖĞRENME ALANI: DİNLEME						
1.	Dinlemek için hazırlık yapar.	()	()	()	()	()
2.	Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
3.	Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.	()	()	()	()	()
4.	Duyduğu sesleri ayırt eder.	()	()	()	()	()
5.	Dinledikleriyle ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	()	()	()	()	()
6.	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.	()	()	()	()	()
7.	Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.	()	()	()	()	()
8.	Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.	()	()	()	()	()
9.	Metni takip ederek dinler.	()	()	()	()	()
10.	Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler ve izler.	()	()	()	()	()
ÖĞRENME ALANI: KONUŞMA						
1.	Dinleyicilerle göz teması kurar.	()	()	()	()	()
2.	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	()	()	()	()	()
3.	Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.	()	()	()	()	()
4.	Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	()	()	()	()	()
5.	Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.	()	()	()	()	()
6.	Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi vb. hakkında konuşur.	()	()	()	()	()
7.	Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.	()	()	()	()	()

8.	Topluluk önünde konuşur.	()	()	()	()	()
9.	Konuşmalarında betimlemeler yapar.	()	()	()	()	()
10.	Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.	()	()	()	()	()
ÖĞRENME ALANI: OKUMA						
1.	Okumak için hazırlık yapar.	()	()	()	()	()
2.	Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.	()	()	()	()	()
3.	İşitilebilir bir ses tonuyla okur.	()	()	()	()	()
4.	Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
5.	Okuduklarını zihninde canlandırır.	()	()	()	()	()
6.	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	()	()	()	()	()
Türkçe Dersi Kazanımları				Öğrencilerde Görülme Sıklığı		
				Her zaman	Çoğunlukla	Bazen
7.	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	()	()	()	()	()
8.	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	()	()	()	()	()
9.	Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	()	()	()	()	()
10.	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	()	()	()	()	()
11.	Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	()	()	()	()	()
12.	Okuduklarında "hikâye unsurları" nı belirler.	()	()	()	()	()
13.	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	()	()	()	()	()
14.	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	()	()	()	()	()
15.	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	()	()	()	()	()
16.	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	()	()	()	()	()
17.	Serbest okuma yapar.	()	()	()	()	()
18.	Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.	()	()	()	()	()
ÖĞRENME ALANI: YAZMA						
1.	Yazmak için hazırlık yapar.	()	()	()	()	()
2.	Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	()	()	()	()	()
3.	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	()	()	()	()	()

4.	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	()	()	()	()	()
5.	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	()	()	()	()	()
6.	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	()	()	()	()	()
7.	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	()	()	()	()	()
8.	Dikte etme çalışmalarına katılır.	()	()	()	()	()
9.	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturur.	()	()	()	()	()
ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU						
1.	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	()	()	()	()	()
2.	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	()	()	()	()	()
3.	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.	()	()	()	()	()
4.	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.	()	()	()	()	()
5.	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3 (İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Sorunlar)

Aşağıdaki maddeler; ilkokuma yazma sürecinde sorun oluyorsa etkileme düzeyine uygun seçeneği; eğer maddeler sorun olmuyorsa “sorun oluşturmuyor” seçeneğini (X) işaretleyerek belirtiniz.

A. Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar		Etkileme Düzeyi					Sorun Oluşturmuyor
		Kesinlikle Etkiliyor	Biraz Etkiliyor	Emin Değilim	Pek Etkilemiyor	Hiç Etkilemiyor	
Kendi Öğrencilerinizi Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.							
1	Öğrencilerinizin Türkçe’yi ilkokuma yazma öğrenmesine engel olacak düzeyde yanlış kullanması	()	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerinizin gelişimsel olarak (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) düzeyinin düşük olması	()	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerinizin okul öncesi eğitim almamış olması	()	()	()	()	()	()
4	Okul öncesi eğitim almış öğrencilerinizin yanlış alışkanlıklarının olması (sürekli oyun oynamak istemesi, harfleri yanlış yazma/seslendirme vs)	()	()	()	()	()	()
5	Öğrencilerinizin okula ve derse karşı ilgisiz olması	()	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerinizin derse hazırlıksız gelmesi (ders tekrarı, araç gereç kullanma vs)	()	()	()	()	()	()
B. Aileden Kaynaklanan Sorunlar							
Öğrencilerinizin Ailelerini Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.							
1.	Ailelerin veli toplantılarına katılımının düşük olması	()	()	()	()	()	()
2.	Ailelerin okuma yazma bilme oranının düşük olması	()	()	()	()	()	()
3.	Ailelerin çocuklarını başka çocuklarla kıyaslaması	()	()	()	()	()	()

4.	Aile içi sorunların öğrenciye yansması	()	()	()	()	()	()
5.	Ailelerin evde öğrenciye yardımcı olma konusunda yetersiz kalması (tekrar yaptırma, dersleri kontrol etme vs)	()	()	()	()	()	()
6.	Okulda öğretilenle evde ailenin öğrettiklerinin çelişmesi (harflerin yanlış yazımı veya telaffuzu)	()	()	()	()	()	()
7.	Ailelerin çocuklarının bir an önce okuma yazma öğrenmelerini istemesi (acele etmeleri)	()	()	()	()	()	()
8.	Ailelerin çocuklarının eğitime yeterince önem vermemesi	()	()	()	()	()	()
9.	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması (öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamaması)	()	()	()	()	()	()
10.	Ailelerin ilkokuma-yazma öğretim yöntemi (ses temelli cümle yöntemi) hakkında bilgisinin yetersiz olması	()	()	()	()	()	()
11.	Öğrencinin ödevlerini aileden birinin yapması	()	()	()	()	()	()
12.	Öğrencinin anne babasının boşanmış olması	()	()	()	()	()	()
13.	Ailelerin çocuğun işgücünden yararlanması (çocuğu çalıştırmaları)	()	()	()	()	()	()

C. Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Okulun ve Öğrencilerinizin Bulunduğu Çevreyi Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.

1	Öğrencinin çevresinin eğitime önem vermiyor olması	()	()	()	()	()	()
2	Öğrencinin çevresinde olumlu yönde model olabilecek kişilerin azlığı	()	()	()	()	()	()
3	Okul çevresindeki sosyal ve kültürel faaliyetlerin yetersiz olması	()	()	()	()	()	()
4	Bulduğunuz bölgedeki insanların yöresel ağızla konuşması	()	()	()	()	()	()
5	Okulun bulunduğu yerin ulaşımına elverişsiz olması	()	()	()	()	()	()
6	Okulun bulunduğu çevrenin gürültülü olması	()	()	()	()	()	()

D. Okuldan Kaynaklanan Sorunlar

Görev Yaptığınız Okulu Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız

		Etkileme Düzeyi					Sorun Oluşturmuyor
		Kesinlikle Etkiliyor	Biraz Etkiliyor	Emin Değilim	Pek Etkilemiyor	Hiç Etkilemiyor	
1	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	()	()	()	()	()	()
2	Sınıftaki görsel ve işitsel araçların yetersiz olması (tepegöz, bilgisayar, teyp)	()	()	()	()	()	()
3	Okulun ve sınıfın fiziki koşullarının eğitim için yetersiz olması (ısınma, aydınlık, araç gereçler vs)	()	()	()	()	()	()
4	Okulun temizliğinin yetersiz olması	()	()	()	()	()	()

E. Programdan Kaynaklanan Sorunlar

1	İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin karmaşık olması	()	()	()	()	()	()
---	--	-----	-----	-----	-----	-----	-----

2	Program değiştirildiği zaman tanıtımının yeterince yapılmamış olması (hizmet içi eğitimler)	()	()	()	()	()	()
3	Ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olmaması (metinlerin uzunluğu, alıştırmalar, resimler vs)	()	()	()	()	()	()
4	Programın bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazırlanmış olması	()	()	()	()	()	()
5	Ders konularının günlük yaşantı ile yeterince ilişkilendirilememesi	()	()	()	()	()	()
6	1. sınıf Türkçe ders programının içeriğinin ağır olması	()	()	()	()	()	()
7	Birleştirilmiş sınıflarda ğretim gz önünde bulundurulmadan programın hazırlanmış olması	()	()	()	()	()	()
F. ğretmeden Kaynaklanan Sorunlar							
Kendi Durumunuzu Gz nnde Bulundurarak Cevaplayınız.							
1.	Öğretmenin ğrencinin seviyesine inemiyor olması	()	()	()	()	()	()
2.	Öğretmenin ğrencileri yeterince tanımıyor olması (gelişimsel özelliklerini, ailelerini, ekonomik durumlarını vs)	()	()	()	()	()	()
3.	Öğretmenin ğrencilerin bir an önce okuma yazmaya geçmeleri için acele etmesi	()	()	()	()	()	()
4.	Öğretmenin ailelerle işbirliği içinde hareket etmiyor olması	()	()	()	()	()	()
5.	Öğretmenin kişisel problemlerini sınıfa yansıtması	()	()	()	()	()	()
6.	Öğretmenin gerekli hazırlıkları yapmadan derse girmesi (plan yapımı, araç gereç hazırlığı vs)	()	()	()	()	()	()
7.	Öğretmenin dersi ilgi çekici hale getirmiyor olması (görsel, işitsel, teknolojik araç gereçler)	()	()	()	()	()	()
8.	Öğretmenin programın uygulanmasıyla ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaması	()	()	()	()	()	()
9.	Öğretmenin okunaklı bir yazıya sahip olmaması	()	()	()	()	()	()
10.	Öğretmenin derslerde bazen yöresel ağızla konuşması	()	()	()	()	()	()
11.	Öğretmenin alanıyla ilgili yenilikleri takip edemiyor olması	()	()	()	()	()	()
12.	Öğretmenlik mesleği için alınan eğitimin yetersiz olması	()	()	()	()	()	()
13.	Rehberlik hizmetlerinin yetersiz olması	()	()	()	()	()	()
14.	Çok sık ğretmen değişikliğinin olması	()	()	()	()	()	()

Ek-2: Anket İzni

T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.58.00.04.020/
Konu : Anket

09662 *14.04.2010

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Rektörlüğünün 26.03.2010 tarih ve 1133/1733 sayılı yazısı.

Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Asuman ÇETİN'in ilimiz ilköğretim 1.sınıf öğrencilerine yönelik "İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin İlgokuma Karşılaştırılması Sivas İl Merkez Köy Karşılaştırılması" konulu anket çalışması yapmak istedikleri ilgi yazıları ile bildirilmiş olup, Müdürlüğümüz İnceleme ve Değerlendirme Komisyonunca yapılan inceleme sonucunda belirtilen anket çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınız da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şinasi PERÇİN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
13/04/2010
A. Murat TANER
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Adres : Barbaros Bulvarı No: 23 SIVAS TEL: (0346)227 17 66- 227 05 75 FAKS: (0346) 227 06 39
Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü email : Sivas@mem.gov.tr.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Asuman ÇETİN
Doğum Yeri ve Yılı : Sivas, 1983
Yabancı Dil : İngilizce
E-posta : cetin_asuman@hotmail.com

Eğitim ve Akademik Durum

Yüksek Lisans : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme

Lisans : Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise : Sivas, Sivas Lisesi

Ortaokul : Sivas, Behrampaşa Ortaokulu

İlkokul : Sivas, Sümer İlkokulu.

Asuman ÇETİN, 2002 yılında, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı ve bu bölümü 2006 yılında 3,12 diploma derecesiyle bitirdi. Lisans eğitiminden sonra 2007 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı.