

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ BASAMAKTA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
ÇÖZÜMLEME (CÜMLE) VE BİREŞİM (HARF) YÖNTEMLERİNİN
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Ruhan KARADAĞ

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2005

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ BASAMAKTA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÇÖZÜMLEME VE BİREŞİM
YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Ruhan KARADAĞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2005

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ BASAMAKTA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÇÖZÜMLEME (CÜMLE) VE BİREŞİM (HARF) YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Ruhan KARADAĞ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2005

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

İlkokuma yazma öğretimi, yalnızca eğitim sisteminin değil, yaşamboyu öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır. Ancak, yapılan araştırmalar ilköğretimde okuma ve yazma öğretiminde başarısızlıkların görüldüğünü; başarısızlıkların nedeni olarak da kullanılan yöntem-teknik yanlışlığı ve yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkındaki görüşleri önem kazanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim birinci basamakta ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) yöntemi ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde ve 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 22 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür.

Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma

yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF FIRST GRADE TEACHERS' CONCEPTIONS ON THE EFFICIENCY OF ANALYSIS AND PHONICS METHODS IN TEACHING TO READ

Ruhan KARADAĞ

Department of Primary Education Teacher Training Program in Elementary Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July, 2005

Advisor: Assistant Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Teaching to read is not only the basis of education system but also life long learning. On the other hand, the result of the research studies reveal that because of the missue or inefficiency of methods or techniques used when teaching to read, it sometimes becomes unsuccessful. In this respect, first grade teachers' conceptions on the efficiency of teaching to read have a great value.

The present research study aims at identifying teachers' conceptions on the efficiency of the two methods: analysis and phonics, which are used with first grade pupils when teaching to read.

This research is based on a survey test. The study is conducted in 15 Primary Ministry of Education Schools in Eskişehir in 2004-2005 academic year. 22 teachers were interviewed in this study.

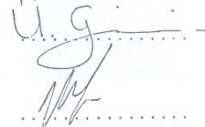
The data of the study were collected via a semi structured interview, which is one of the qualitative research methods, in order to get indepth information. In the analysis of the data, descriptive analysis technique is used and the data is further discussed in numbers.

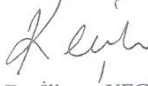
The results indicate that analysis method is more appropriate than phonics method for first grade pupils with regard to their reading comprehension skills, speed in learning to

read and write, cognitive development and individual differences. It is also determined that teachers face with some problems when applying either method. In phonics methods, teachers have difficulties when teaching letters, sounds and syllables and learners have the anxiety that they will not learn. The problems related to the application of analysis method include the insufficient collaboration between school and parents, unawareness of parents, application of different methods in home and schools child's being learned to read from family members, the people around of from television before starting schools; inefficient professional knowledge of teachers especially in the very first years of teaching, disinterested behaviours of school administrators, insufficient materials and crowded classes.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ruhan KARADAĞ'ın, "İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 11/07/2005 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ümit GİRGİN	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Handan DEVECİ	


 Prof.Dr. İlknur KEÇİK
 Anadolu Üniversitesi
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesini sağlamak için gereken en önemli becerilerden birisi olan okuma ve yazma, çağdaş gelişmenin de bir ölçütü haline gelmiştir. Bireylere çağdaşlığın ilk ışıkları, ilköğretimin ilk yıllarında yapılan okuma yazma etkinlikleriyle verilmektedir. Bireylerin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı, ilköğretim birinci sınıfta okuma ve yazmaya bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile doğru orantılıdır. Başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru şekilde kullanma ile olanaklıdır. Bu araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiği öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkıları söz konusudur. Öncelikle araştırma süreci boyunca değerli görüş ve yönlendirmeleriyle, emeğini ve zamanını katarak bu çalışmanın gerçekleşmesini olanaklı kılan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürlerimi sunmayı borç biliyorum.

İlk olarak bu tezin kaleme alınması fikrini öne süren, araştırmanın konusunun belirlenmesinde ve uzman görüşlerinin alınabilmesinde yardımlarına başvurduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Şefik YAŞAR' a ve Prof. Dr. Ersan SÖZER' e teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin başlangıcından itibaren önerileri, fikirleri, paylaşımları ve kişisel katkılarıyla bana yardımcı olan, Sayın Prof. Dr. Aydın Yücesan DURGUNOĞLU' na, Yrd. Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI' na, Arş. Grv. Selçuk ŞİMŞEK' e ve araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yapan sevgili Sibel DAL'a, Fatih YILMAZ' a, Ali ERSOY' a ve Ayşegül Zıngır GÜLTEN' e; veri toplama araçlarının uygulanmasında istekle katkıda bulunan okul müdürlerine ve sınıf öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım boyunca sabır, anlayış ve desteklerinden dolayı aileme yürek dolusu sevgilerimi sunar, ismini sayamadığım bir çok kişiye sonsuz teşekkür ederim.

Ruhan KARADAĞ

Temmuz, 2005

ÖZGEÇMİŞ

Ruhan KARADAĞ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 2001 Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Lise 1996 Adıyaman Lisesi

İş

2001 Adıyaman İli Kahta İlçesi Büyükbağ İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

2001-2002 Araştırma Görevlisi. Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

2002- Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Adıyaman, 1979 Cinsiyeti: Bayan Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	iii
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
 1. GİRİŞ.....	 1
1.1. Problem.....	1
1. 1. 1. Anadili Öğretimi ve Öğretim Süreçleri.....	2
1.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları.....	7
1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi	9
1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretimine Etki Eden Etmenler.....	11
1.1.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Etkisi	11
1.1.4.2. Öğrencilerin Özellikleri.....	14
1.1.4.3. Dilin Özellikleri.....	14
1.1.5. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	15
1.1.5.1. Bireşim Yöntemi.....	16
1.1.5.2. Çözümleme Yöntemi.....	20
1.1.5.3. Karma Yöntem.....	24
1.1.5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	27
1.1. 6. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	28
1.1.7. İlkokuma Yazma Öğretiminde Benimsenen Yöntemlere İlişkin Düşünceler.....	 30
1.1. 8. İlgili Araştırmalar	34
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	44

1. 3. Araştırmanın Önemi.....	44
1. 4. Sınırlılıklar.....	46
1. 5. Tanımlar.....	46
2. YÖNTEM.....	48
2.1. Araştırmanın Modeli.....	48
2.2. Evren ve Örneklem.....	51
2.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	52
2.3. Veriler ve Toplanması	54
2.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması.....	54
2.3.2. Görüşme İlkeleri.....	55
2.4. Görüşmelerin Yapılması.....	55
2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	56
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	61
3.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
3.1.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemi Konusunda Neler Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	61
3.1.2. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerisi Bakımından Karşılaştırabilir misiniz? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	64
3.1.3. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuma Yazma Öğrenme Hızı Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	67
3.1.4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılığına Uygunluğu Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar....	71

3.1.5. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar	74
3.1.6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Size Yöntem Seçme Özgürlüğü Tanınsaydı Hangi Yöntemi Seçerdiniz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	79
3.1.7. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Artırılması İçin Açıklamakta Yarar Gördüğünüz Görüş ve Önerilerinizi Paylaşabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.....	82
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
4.1. Sonuçlar.....	87
4.2. Öneriler.....	90
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	90
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	91
EKLER.....	92
KAYNAKÇA.....	106

ÇİZELGE LİSTESİ

<u>Cizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	53
2. Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri.....	59
3. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemi Konusunda Neler Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	62
4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerisi Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	65
5. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuma Yazmayı Öğrenme Hızı Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	68
6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılıklarına Uygunluğu Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	72
7. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	76
8. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Size Yöntem Seçme Özgürlüğü Tanınsaydı Hangi Yöntemi Seçerdiniz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	80
9. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Artırılması İçin Açıklamakta Yarar Gördüğünüz Görüş ve Önerilerinizi Paylaşabilir misiniz? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları.....	83

ŞEKİL LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
1. Okuma Yazma Gelişiminin Genel Bir Modeli.....	5
2. Okuma Yazma Sürecinde Çözümleme Yöntemi.....	17
3. Okuma Yazma Sürecinde Bireşim Yöntemi.....	21
4. Okuma Yazma Sürecinde Karma Yöntem.....	25

1. GİRİŞ

1.1. Problem

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda iletişim, bilgi alışverişi ve teknolojik alanlarda küresel boyutta çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bu süreçte birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlı bulunmaktadır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan okuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır (Güneş, 2003, s. 39).

Eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1996, s. 1). Bir başka deyişle bireyde istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim (Ertürk, 1972, s. 12), insan yaşamında bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden geliştirilmesi gereken temel bir olgudur. Eğitim bireyin doğuştan kazandığı gizil güçlerin ve yeteneklerin açığa çıkarılmasına, onun daha güçlü, daha yaratıcı ve yapıcı bir varlık olarak büyüyüp gelişmesine hizmet etme sürecidir (Alkan, 1998, s. 11).

Bireylerin kişiliğinin gelişmesine yardım eden ve onu yetişkin yaşamına hazırlayan eğitim sürecinde bireye gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak, bireyin yeteneklerini geliştirmek, kişiliğini biçimlendirmek, topluma uyum yapmasını ve yeniliklere açık olmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Kemertaş, 2001, s. 9). Bu bağlamda eğitimin en genel amacı bireylere içinde bulundukları topluma sağlıklı bir uyum yapabilmeleri doğrultusunda yardım etmektir (Gültekin, 1990, s. 775).

Çağdaş, özgürlükçü ve demokratik toplumlarda eğitim sürecinin ve eğitim uygulamalarının önemi giderek artmaktadır. İnsana özgü bir etkinlik olan eğitim, insanoğlunun yaratıldığı günden bu yana yaşantısının zorunlu bir parçası olmuştur. Eğitim toplumun istediği davranışları bireylere kazandırma ve onların toplum koşullarına uyum sağlamalarını gerçekleştirme görevleriyle yükümlüdür (Sözer, 1998, s. 1). Okuyan, araştıran, düşünen, karşılaştıran, sebep-sonuç ilişkilerini kurabilen, gelişmeleri takip eden ve yararlanan, ülke içinde ve uluslar arası alanlarda girişimci, isabetli kararlar verebilen kişilerin yetiştirilmesinde, eğitim en önemli etkidir (Yılmaz, 2002).

Bir toplumun kalkınması için gerekli olan insan gücünün eğitimi örgün ve yaygın eğitim sistemleriyle sağlanmaktadır. İlköğretim ise örgün eğitimin ilk ve önemli bir basamağını oluşturmaktadır. İlköğretim kurumları; bir toplumun eğitim sistemi içinde ilk basamak olup; daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarındaki başarısını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir (Gültekin, 2000, s. 105; Kaya, 1981, s. 93). Bu nedenle bir ülkenin kalkınması, o ülkede bireylere sunulan eğitimin süresine ve niteliğine bağlıdır. İlköğretim eğitim süreci içinde önemli eğitim kademesi olma özelliği taşımaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999, s. 3).

İlköğretim, ilkokuma ve yazmanın temel düzeyde kazandırıldığı, çocuklarda anadili sevgisi ve bilincinin uyandırılmaya çalışıldığı bir eğitim basamağıdır (Kavcar ve diğerleri, 1997, s. X). Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimini yalnızca okuma, yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme olarak ele almak bir yanılgıdır. Okuma, yazılı ya da basılı dilin anlamının kavranması eylemidir. Bu özelliği ile okuma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Okuma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirir (Çelenk, 1992, s. 369).

1. 1. 1. Anadili Öğretimi ve Öğretim Süreçleri

Her alanda gelişen ve küreselleşen dünyada bireyler ve toplumlar arasındaki bilgi aktarımını ve uluslararası kültür alışverişini dil sağlamaktadır. İçinde bulunduğumuz topluma uyum sağlama, onunla iletişim kurma ancak dil ile olanaklıdır (Yücel, 2000, s. 1). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998, s. 55). Dil bir iletişim sistemi, okuma ve yazma da bu sistemin öğeleridir (Girgin, 2002, s. 213). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla bireylerin iletişimini sağlayan bir araç olan dil, dünyaya açılan farklı bir pencere ya da bireyin sınırlarını genişletme yoluyla çevreyi algılayış biçimi olarak tanımlanabilir.

Anadili, bir insanın bilgi ve becerilerini arttırmada, içinde bulunduğu topluma uyum sağlamada ve kişiliğinin gelişmesinde çok önemli bir etkidir. Anadili öğretimi, kişinin annesinden, aile ve arkadaş çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrendiği dilin, kurallarının ve doğru kullanımlarının okul ortamında belirlenmiş amaçlara göre kasıtlı kültürlenme yoluyla bireylere kazandırılması süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999, s. 12). Okuma yazma öğretimi sırasında çocuklar yakın çevresinde edindiği anadilini zaman içinde daha sistemli hale sokar. Dilin yapı ve işleyişini keşfeder ve giderek etkin bir şekilde kullanma yeteneğini elde eder. Bu nedenle okuma yazma öğretimi aslında bir dil öğretimidir (Calp, 2003, s. 313).

Anadili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini kapsayan bir özelliğe sahiptir. Çocuk, anadili aracılığıyla ilk toplumsal kuralları kavrar. Önce dinleme, daha sonra da konuşma ile ilgili etkinliklerde bulunan çocuğun dinleme ve konuşma becerileri okul çağına kadar belli bir düzeyde gelişmektedir. İlköğretimin birinci sınıfından başlayarak konuşma diline okuma ve yazma becerileri de eklenir. Çocuğun bu döneme kadar kazanmış olduğu dinleme ve konuşma becerilerini daha da geliştirmek, üzerine okuma ve yazma becerilerini de katmak konusunda görevi eğitim kurumları devralmaktadır (Kılıç, 2000, s. 15; Yangın, 1999, s. 2; Öz, 2001, s. 2). Okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi dilin tüm unsurlarının merkezinde de ilköğretim okulları yer almaktadır (Parkinson, 1999).

Anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünme becerilerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları bulunmaktadır (Sever, 2004, s. 5). Anadili öğretimi deyince öncelikle anlaşılması gereken Türkçe'nin öğretimidir. Türkçe öğretimi diğer derslerin de anahtarı konumundadır. Türkçe'den başarılı olan bir öğrencinin diğer derslerden de başarılı olma olasılığı yüksektir (Güleryüz, 2002, s. 7). Anadilini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca bilgiyi bulma ve kullanma becerileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle anadilini iyi kullanabilme becerisi, öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımıdır (Özdemir, 1983, s. 23). Anadili öğretimi diğer bilim dallarının da kapısını açmaktadır. Öğrencilerin diğer derslerden başarılı olmaları anadilinden yararlanabilme yeteneğine bağlıdır.

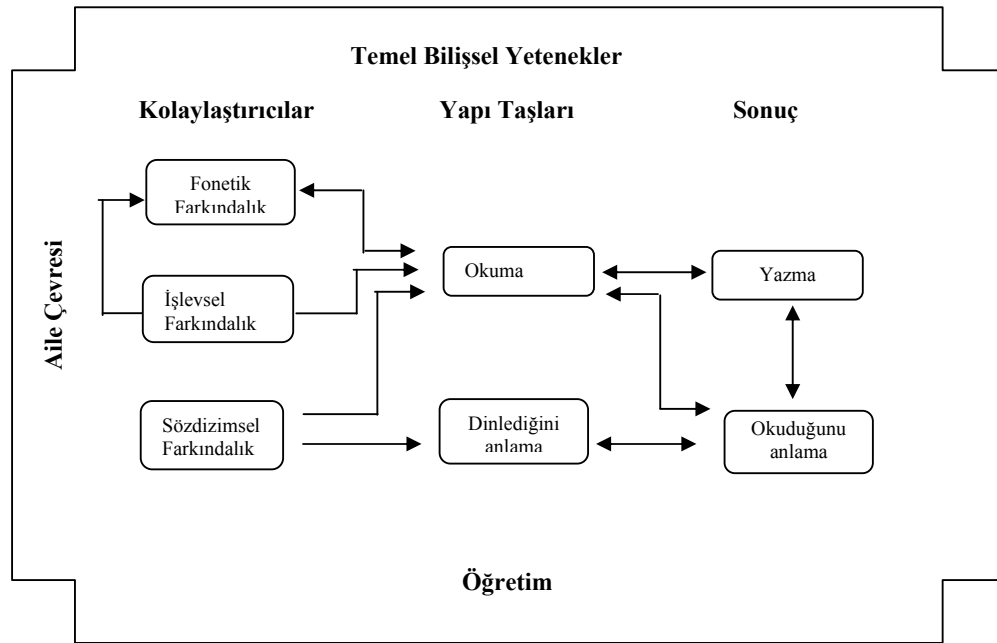
Bir bilgi değil, beceri ve alışkanlık kazandırmanın amaçlandığı anadili öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel etkinlik alanları bir bütün olarak geliştirilmeye çalışılır (MEB, 2004, s. 17). İlkokuma yazma öğretimi, “okuma” ve “yazma” etkinliklerini kapsayarak anadili öğretiminin alt yapısı oluşmaktadır. Bu iki çalışma birbirini tamamlayan çalışmalar olarak ele alınıp, okuma yazma öğretimi olarak ifade edilmektedir (Yücel, 2000, s. 1).

Okuma, okuyucuların yazılı metinden “anlam” çıkardıkları ya da yorumlarda bulundukları bir süreçtir (Tompkins, 1997, s. 250). Okuma sürecinde bireyin ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak yazılı metindeki anlamı yapılandırması söz konusudur (Heilman, Blair ve Rupley, 1990, s. 2). Okumanın tanımında üzerinde önemle durulan nokta “anlama”dır. Okuyucu anlamı anlayabilirse bunu öğrenim ve gelişim sürecine taşır. Bireylerin okuduklarını kullanabilmesi ve deneyimlerini geliştirebilmesi okuduklarından anlam çıkarmasına bağlıdır (Girgin, 1999, ss: 1-2). Günümüzde okuma ile ilgili araştırmalar okuma işlemini; belleğin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamaktadır (Güneş, 2003, s. 39). Paragraftaki düşüncelerin analiz edilmesi ve örgütlenmesi olarak tanımlanan okuma sürecinde, öğrenme, yansıtma, analiz ve sentez yapma, örgütleme ve bilgilerin kaynaştırılması söz konusudur (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 7).

Yazma, iletişimsel bir davranış olup, duygu ve düşüncelerin görsel sembollerle ifade edilmesidir (Girgin, 2002, s. 212). Yazılı dil gelişimi daha karışıktır ve genellikle çocuklar okula başladıktan sonra oluşur (Power ve Hubbard, 1996, s. 82). Okuma becerileri, bireylerin yazılı bir metinden anlam çıkarmalarını gerektirir. Yazma becerileri ise, bireylerin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun bir biçimde yazıyla anlatmasıdır (Yaşar, 1993, s. 3).

İlkokuma ve yazma öğretimi, tek boyutlu, sadece okuma tekniğinin öğretileceği bir etkinlik değildir (Çelenk, 1992, s. 369). İlkokuma yazma öğretimi, birlikte yürütülen ayrılmaz bir bütün, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır (Öztürk, 2002, s. 27). İlkokuma yazma öğretiminde “okuma” ve “yazma” etkinlikleri ön planda görülmekle birlikte, “dinleme” ve “konuşma” becerileri de ilkokuma yazma öğretimiyle birlikte yürütülmektedir (Güleryüz, 2000, s. 2).

Okuma ve yazmayı öğrenmek, bir şifreleme ve şifre çözme sisteminin edinilmesi ve bunun kullanılmasını içermektedir. Dolayısıyla, çocuğun okula başlamadan önce yeterli düzeyde dil becerisi edinmiş olması gerekmektedir. Birinci sınıftaki çalışmaların temel hedefi olan okuma-yazma, yani şifreleme/şifre çözme becerileri özellikle dilbilgisel becerilerin gelişimine bağlıdır (Koç, Taylan ve Bekman, 2002). Okuma-yazmanın gelişme süreci şekil 1 de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okuma Yazma Gelişiminin Genel Bir Modeli

Kaynak: Durgunoğlu, Öney, 2000,

(www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/reading/4oney.pdf).

Bu modelde akıcı ve etkili bir şekilde okuma ve yazmanın gelişimi açıklanmıştır. Okunan bir metni anlamamanın yanı sıra ona tepki verme, ondan öğrenme, iyi okumanın bazı göstergeleridir. Aynı biçimde yazma becerisi yalnızca yazma mekaniğini değil, ilgili düzenleme yöntemini kullanarak düşünceleri tutarlı ve uygun şekilde açıklamayı kapsar. Akıcı okuma ve yazma için çocuk, konuşulan dilin yazılı biçimde nasıl sunulduğunu anlamaya gereksinim duyar. Bu iki yapı, farklı kültürel bağlamlarda bile okuma yazmanın bilişsel süreçlerinin bir kısmını kapsamaktadır (www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/reading/4oney.pdf).

Okumanın amacı, okunanı anlamaktır. Okuma süreci, yazılı olanı çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyutludur. Bu süreçte okuyucu şifreleri çözmenin, daha sonra da düzey arttıkça çözülen yazıya anlam yüklemenin kurallarını öğrenmektedir. Çocukların okumaya başlamadan önce dilin şifrelerini keşfetmesi, yani anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Dilsel becerilerin gelişmesi sonucunda bireyin anlaması ve öğrenmesi, bunları aktarması önem taşımaktadır (Girgin, 1999, ss: 2-3).

Öğretimin her aşamasının okuma yazmaya dayalı olduğu düşünülürse bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılır (Yücel, 2000, s. 1). Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi Türkçe öğretimine verilmiştir (Sever, 1995, s. 2). Günümüzde Türkçe öğretimi; yalnızca dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini amaçlamaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkarılmaktadır (MEB, 2004, s. 13).

Her dersin olduğu gibi Türkçe dersinin de özel amaçları vardır. Türkçe dersi programı T.T.K.B' nın 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 06.07.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2004, ss: 16-17):

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçe'yi sevdirmek, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma ve metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

İlköğretimde ilkokuma yazma adı altında bir ders bulunmamaktadır. İlkokuma yazma, Türkçe dersi içinde uzun bir süreci kapsayan bir çalışma alanıdır (Kılıç, 2000, s. 19). Bireylere okuma yazma becerileri kazandırılırken, bu amaçlar da birlikte gerçekleştirilir. İlkokuma yazma çocuğun okulda Türkçe dersinde kazanacağı en önemli becerilerden biridir (Yücel, 2000, s. 2).

1.1.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Bilgilere ve bilgi kaynaklarına ulaşabilecek, yeni bilgi ve teknoloji üretebilecek kişilerin önem kazandığı günümüz bilgi toplumunda; okuma yazma becerisini kazanma ve etkin kullanabilme becerisi temel amaç durumuna gelmiştir (Ferah, 1999, s. 327). Geleceğin insanını yetiştirmede önemli bir yeri olan ilkokuma yazma öğretiminin amacı, yalnızca okuma ve yazma gibi teknik becerileri kazandırmak değildir (Güneş, 2003, s. 39). İlkokuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan

daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir (MEB, 2004, s. 225).

İlkokuma yazma öğretiminde amaç; okuma yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir okuma yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2000; Damar, 1996, s. 7). İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük yaşamda gerekli görülen yerlerde kullanılabilecek bir düzeye getirilmesidir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002, s. 11). Yalnızca okuma yazma yeteneğinin yeterli bir nitelik olarak görülmediği pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede, yaygın ve örgün eğitimin amaçlarından biri de, bireylerin işlevsel olarak okur-yazar olmalarını sağlamak ve bu amacı gerçekleştirecek bilinçli çabaları sürdürmektir (König, Büyükkantarcıoğlu ve Karahan, 2002, s. 196).

İlkokuma yazma öğretiminin amacı, birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli yöntem ve materyalleri kullanarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Göçer, 2000, s. 68). İlkokuma yazma öğretiminin amacı, ne şekilde olursa olsun, bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Çocuğa kazandırılan niteliksiz bir okuma yazma, gelecekte onun başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır (Okay, 1989, s. 3; Çelenk, 1983, s. 27).

Kurallarına uygun okuma ve yazma öğretimi, ilköğretimin birinci sınıfında başlar. Bu sınıfta öğretilen ilkokuma yazma, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. İlkokuma yazma öğretiminin temel amaçları şunlardır (Köksal, 2001, s. 46; Akyol, 2001, s. 15):

- Türkçe'yi doğru ve etkili olarak kullanmayı sağlayan temel becerileri kazandırmak, Türk dilini sevdirmek,
- Noktalama işaretlerinin (nokta, virgöl, soru işareti, ünlem işareti, büyük harfler) kullanıldığı yerleri öğretmek,

- Birinci sınıf çocuğun dağarcığına giren sözcük ve cümlelerin doğru yazılışını öğretmek,
- Temel büyük ve küçük harflerin yazılış şekillerini, yönlerini kavramalarını ve doğru, güzel yazı yazmalarını sağlamak,
- Birinci sınıf çocuğunun dağarcığındaki basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunmasını öğretmek; okuma mekanizmasını kavratarak, doğru, anlamlı ve çabuk okumayı sağlamak,
- Öğrencilere okuma yazma alışkanlığı ve zevkini kazandırmaya çalışmak,
- Öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek,
- Kelime, hece ve harflerin doğru okunmasını öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Öğrencilere bildiği ve öğrendiği kelimeleri kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye metin ya da masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazmayla ilgili araç ve gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
- Öğrencileri resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşturarak onlarda anlatım ve gözlem becerileri kazandırmak ve geliştirmek,
- Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamaktır.

Okuma yazma öğretiminin amacı; yalnızca okuma yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmek; bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlamak ve beyin teknolojisini geliştirmek olmalıdır. Beyin teknolojisi; anlama, düşünme, sıralama, sınıflama, eleştirme, anımsama, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu yetenekler sayesinde bilgiler hızla öğrenilmekte ve belleğin gelişmesi sağlanmaktadır (Güneş, 2002, s. 12).

1.1.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Avrupa Komisyonu yaşam boyu öğrenme hakkındaki bildirisinde temel becerilerin, özellikle de okuma-yazma, matematik ve öğrenmeyi öğrenme temel becerilerinin geliştirilmesine öncelik vermiştir. Türkiye’de bu temel becerilerin sağlanması günümüzde eğitim sisteminin önemli bir problemi olarak varlığını sürdürmektedir. Milli

Eğitim Bakanlığı ve çeşitli sivil toplum örgütlerinin çabalarına, özellikle 2001 yılında başlatılan Ulusal Eğitime Destek Kampanyası'na rağmen, resmi rakamlara göre ülke nüfusunda okuma yazma bilmeyenlerin oranı %12'nin üzerindedir (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/Proj/TEDPBilgilendirme.pdf>). Oysa bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmalardan birisi okuma ve yazma eğitimidir (Yılmaz, 2003, s. 16).

Çağdaş toplumsal yaşamın gelişmesiyle okuma yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okur yazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Çağdaş uygarlık, geniş ölçüde ilkokuma-yazmaya dayanan bir uygarlıktır (Öz, 1999, s. 1). Çağdaş ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı bireylerden oluşan bir toplum olmak için, bireylere öncelikle okuma-yazma bilinci aşılacak zorundadır (Bircan ve Tekin, 1989, s. 393). Bireylere çağdaşlığın ilk ışıkları, ilk aydınlığı ilköğretimin ilk yıllarında yapılan okuma yazma etkinlikleriyle verilmektedir.

Geleceğin insanının yetiştirilmesinde ilkokuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. İlkokuma yazma yaşam için bir anahtar rolü oynamaktadır. İnsan yaşamının geleceğe ait projesi ve kaderi ilk yıllarda verilen eğitimle çizilmektedir (Dikmen, 1998, s. 2). Yaşamda başarılı olmak, mutlaka ilköğretimin ilk yıllarında kazanılan alışkanlıkların ve özellikle birinci sınıftaki öğretimin niteliğine bağlıdır. İlkokuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, gerek ilköğretimde, gerekse daha sonraki öğrenim yaşamında öğrenciye gerekli olacak, öğrencinin yalnızca Türkçe dersinde değil, diğer derslerde ve gelecekteki başarısını da büyük ölçüde etkileyecektir (Kılıç, 2000, ss: 18-19; Göçer, 2000, s. 67). İlköğretimin birinci sınıfında başlayan ve yaşam boyunca alacağı eğitim ve öğretime temel oluşturan okuma ve yazma öğretimi; doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün derslerinde başarısını sağlayan temel unsurdur (<http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/158/albayrak.htm>). Bireylerin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı, okuma ve yazmaya bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile doğru orantılıdır (Damar, 1996, s. 19).

Bloom genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarını, dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama ve yazma gücü, aritmetik işlemleri yapma ve mantıksal düşünme olarak belirlemiştir. Bu nitelikler, okulöncesi dönemden başlayarak kazanılmaya

başlamakta ve kazandırılması da uzun zaman almaktadır. Genel nitelikteki bu davranışlar okul başarısını artırmaktadır (Bloom, 1979, s. 48). İlkokuma yazma öğretimi de öğrencinin yaşam boyu gerçekleştireceği tüm öğrenmelerin genel giriş davranışlarını oluşturmaktadır.

Okul başarısının ilk koşulu okuma yazma becerisini kazanmaktır (Alpay, 2002, s. 20). Okuma ve yazma bireylerin öğrenme yaşantılarında bir anahtar rolü üstlendiği gibi (Dodd ve Carr, 2003, s. 128), bireylerin özel ve toplumsal yaşamlarında da önemli rol oynamaktadır (Strain, 2003, s. 33). Okuma ve yazmanın bireylerin ve toplumların üzerinde bilişsel, ekonomik ve sosyo-kültürel alanlarda olumlu etkisi bulunmaktadır. Birey, okuma ve yazma temel becerileriyle kendi özgürlük alanını genişletmekte, düşünsel evrenini zenginleştirmekte ve derinleştirmektedir (Güleryüz, 2000, s. 2).

1.1.4. İlkokuma Yazma Öğretimine Etki Eden Etmenler

İlkokuma yazma öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken bazı etmenler bulunmaktadır. Bunlar; ailenin tutumu, ilkokuma yazma öğretimi yapılacak öğrenci grubunun özellikleri ve okuma yazma öğretilecek dilin yapısıdır.

1.1.4.1. İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Etkisi

Eğitimciler, okuma yazma öğretiminin, yaşamın ilk yıllarında aile ortamında başlaması gerektiğini belirtmektedirler. Okuma üzerine yapılan araştırmalar, erken okumaya başlayan çocukların öğrenim yıllarında daha başarılı okur yazar olmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Little ve Box, 2002). Okulöncesi dönemde yer alan çocuklara kelimeleri hecelere, heceleri ses birimlerine ayırtmalarını, ses birim benzeşimlerini saptamaları, harflerin isimleri ile bu harflere karşılık gelen sesbirimleri birleştirmeleri amacıyla sağlanan etkinlikler, bu çocukların gelecekteki okuma becerilerini kazanmalarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Oktay ve Kerem, 2004). Bu nedenle, çocuklar okulöncesi dönemde çeşitli okuma yazma materyalleri ve etkinlikleri ile tanıştırılmalıdır. Bu dönemde çocuklar yetişkinlerini model alarak taklit okuma etkinliklerinde bulunarak dilin işlevleri hakkında çok şey öğrenebilirler (Ortiz, 2001).

Çocuklar yaşamlarının çok erken yıllarında ilk kritik adımlarını okuma ve yazma öğrenmeye karşı atarlar. Bu yıllarda okuma-yazma ve onun işlevleri hakkındaki bazı temel kavramların anlamlarını kavramaya başlarlar. Çocuklar sembolleri kullanmayı, onların sözel dil, resimler, basılı metinlerle birleştirmeyi ve iletişim yollarını yaratmayı öğrenirler. Onların yetişkinlerle ilk deneyimleri ve etkileşimlerinden, kelimeleri okumayı, harf-ses ilişkisini ve alfabetik sistemin önemli bilgilerini edinmeye başlarlar. Çocuklar bu bilgileri birleştirerek akıcı bir şekilde okuma ve yazmayı öğrenmeye devam ederler (<http://www.naeyc.org/resources/position-statements/psread.htm>).

Okuma yazma, öğrenci-öğretmen-aile arasında kurulan bir köprüdür. Öğrenci aile kültürünü okula getirerek, aile kültürü ile birlikte bir okul kültürü oluşturur (Tompkins, 1997, s. 46). İlkokuma yazma öğretiminde ailenin okul etkinliklerine katılması ve okuma yazma etkinliklerinde destekleyici tutum sergilemesi, çocuğun okul başarısını artıran önemli etkenlerden biridir (Little ve Box, 2002). Ailelerin, çocukların ilkokuma yazma etkinliklerine etkin olarak katılmaları ve onlarla etkileşimleri, ilkokuma yazma becerilerinin gelişmesinde önemli etkiye sahiptir (Kim ve Kwon 2002; Ortiz, 2001).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu tarafından 2001 yılında gerçekleştirilen, Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin düzeyini ve zaman içerisindeki gelişimini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)'de; ailelerle yapılan anketlerde, ailelerin okumaya karşı tutumlarının düşük olduğu ve çocuklarının okuma başarılarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Ailelerle yapılan anketlerde, okulöncesi okuma etkinliklerine veli katılımının en az olduğu üç ülkenin Türkiye, İran ve Honkong olduğu belirtilmiştir. Yine PIRLS' in (2001) araştırmasına göre evdeki eğitim kaynakları diğer ülkelere kıyasla Türkiye'de yetersizdir. Ailelerin kitap okuma ve okuduklarını paylaşımları üzerine veli anketlerinde toplanan verilerle hesaplanan ailelerin okumaya karşı tutumları endeksine göre Türkiye'nin en sonda yer aldığı görülmektedir (www.erg.sabanciuniv.edu/erg_pirls_bilginotu.pdf).

Okuma yazma sürekli bir süreçtir ve basılı materyallerle zenginleştirilmiş bir çevrede, sorumlu bir yetişkinle etkileşim aracılığıyla kolaylaşır (Kim ve Kwon, 2002). Aileler ya da çocuğun bakımından sorumlu olan aile üyeleri, çocukların ilk öğretmenleridir. Onlar

uzun bir zaman çocuklarının öğretmenini olma rollerini devam ettirirler. Okuldaki okuma yazma programının başarısı, evdeki ilkokuma yazma çevresine bağlıdır (Morrow, 2001, s. 61).

Çocukların ilkokuma yazma becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin ve öğretmenlerin ilkokuma yazmaya karşı tutumları önemlidir. Evde ebeveynlerin, sınıfta ise öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemlerinin birbiriyle tutarlı olması, ilkokuma yazma öğretiminin kolaylaştırılmasında önemli etkiye sahiptir (Kim ve Kwon, 2002). Çocuklar evde ve okulda ilkokuma yazma becerilerini tutarlı bir şekilde aldıkları zaman başarılı olurlar. Eğer çocuklar ilkokuma yazma eğitiminde tutarsız yöntemlerin etkisinde kalırlarsa, onların okuma yazma bilgileri olumsuz etkilenir ve ilkokuma yazma gelişimleri engellenebilir. Aile ve okul arasındaki bağlantının azalması, okuma yazma öğreniminde okul ve ailenin etki alanlarının parçalara ayrılmasına neden olur. Eğer yetişkinler arasında ilkokuma yazmaya karşı tutumlarda tutarsızlık varsa, bu durumun çocuğun ilkokuma yazma gelişimine ket vurması olasıdır. Okulda yapılan etkinlikler evde anne ve babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olanaklı değildir (Şimşek ve Tanaydın, 2001).

Ailelerin okulda kazandırılan okuma yazma deneyimlerinden farklı deneyimler sağlamaları, farklı öğretim yöntemleri kullanmaları, çocukların okuldaki başarısızlığına davetiye çıkarmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve aileler, çocukların okuma yazma becerileri elde etmelerine yardımcı olmak için sık sık iletişime girmelidir. Öğretmenler, çocukların okuldaki başarısı ve problemleri hakkında ailelere bilgi sağladığında, aileler çocuklarına nasıl yardımcı olacaklarını daha iyi bilirler. Öğretmenlerin ailelerle okuldaki öğretim yöntemleri hakkında konuşmaları, ailelerin evde çocuklarına okulla tutarlı destek sağlamalarına yardımcı olabilir. Ailelerin, öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında açık bir fikre sahip olmaları ve çocuklarının ne gibi gereksinimleri olduğunu görmelerine yardımcı olması açısından aileler sınıflara gözlem yapmaya davet edilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ailelerle iletişime girmeleri çocukların okuma yazma becerilerinin gelişmesi için yardımcı olabilir. Aksi halde çocuğun kafası karışır ve okuma yazmada hangi stratejileri izleyeceğini bilemez (Wang, 2000).

Okuma becerilerinin kazanılmasında aile ve okul ortamının okumaya destek olması ve zengin fırsatlar sağlaması gerekir. Okul ile aile arasındaki iletişim, okuma becerilerinde

önemli bir rol oynamaktadır. Okul ile aileler arasındaki işbirliği, karşılıklı iletişim ve dayanışma sayesinde öğrencilerin başarısını artırmak olanaklıdır (www.erg.sabanciuniv.edu/erg_pirls_bilginotu.pdf). İyi ve sağlıklı bir eğitim ortamı, ancak öğretmen ve ailenin işbirliği ile sağlanabilir.

1.1. 4. 2. Öğrencilerin Özellikleri

İlköğretim birinci sınıfa başlayan çocuğa ilkokuma yazma ve diğer becerileri kazandırmak için öncelikle bu dönem çocuğunun gelişim özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Okuma yazma ve aritmetik ile ilgili üç temel becerinin kazanılması bu dönem çocuğunun başarması gereken en önemli gelişim görevidir (Calp, 2003, s. 14). İlköğretim birinci sınıf öğrencisi işlem öncesi ve somut işlemler basamağındadır. Döneminin özelliklerine göre çocuk, kavramlardan somut olanları ya da somutlaştırılmış olanları öğrenebilir. Nesneleri toptan algılama özelliği olduğu için ayrıntılara inme zamanla gelişecek bir özelliktir. Bu nedenle okuma yazma öğretimine anlamlı bütünlüğü olan metin ya da cümlelerden başlanması daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır (Güleryüz, 2002, ss: 88-89). İlköğretim birinci sınıf öğretmenin başarısı, öğrencileri bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik yönünden iyi tanımasına, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını ve öğretim yöntemlerini buna göre düzenleyip hareket etmesine bağlıdır.

1.1.4.3. Dilin Özellikleri

Dil öğrenme kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç belli alt birimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde dilin alt yapısını oluşturan birimler dikkate alınmalıdır. Bir başka deyişle, okuma yazma öğretimi dilin yapısını ve özelliklerini dikkate almayı gerekli kılar. Türkçe ve Fince gibi dillerde yazı sistemi ile ses sistemi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu dillerde her sese bir harf, her harfe bir ses karşılık gelmektedir. Bu bakımdan Türkçe’de çok düzenli olan ses-harf karşılıklarını esas alan bir sistem en faydalı yöntemdir. Bu, gerek çocuklar, gerekse soyut düzeydeki ilişkileri daha kolay kavrayabilen yetişkinler için geçerlidir (Durgunoğlu, Öney ve diğerleri, 1997).

Türk dilinde her harf bir sesle tanımlanmaktadır. Çocukların harflerle sesler arasındaki bağlantıyı kurması gerekmektedir. Sesler tek başına tanınmaz ve algılanamaz. Dil algısı; görme ve ses analiz işlemlerini gerektirir. Okumada sağdan sola, yukarıdan aşağıya satırların bilinmesi, bütün içinde harflerin ayırt edilmesi ve bunların birleştirilmesi sırasıyla yapılmaktadır. Soyut şekillerin işlevleri konusunda bilgilerin kazanılması, harf-ses ilişkisinin kurulmasıyla, kısacası yazı kodlarının çözülmesiyle okuma zihinsel bir işlem haline dönüşmüş olacaktır (Ferah, 1999, s. 331).

Oktay ve Kerem (2004), Türkçe'nin dil ve yazı sisteminin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe okuma öğretimi sırasında, kelimelerin bütününün algılanmasına yönelik bir öğretim yönteminden faydalanmak yerine, kelimelerin küçük parçalara bölünerek analiz edildiği ve sesbirime bağlı süreçlerin yoğun olarak yer aldığı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bu ilişkileri kendi başlarına bulup çıkarmalarını beklemek yerine, sistemli bir şekilde sesbirim-harf ilişkisini ön planda tutan ve bu ilişkiyi öğretim ortamına taşıyabilen bir okuma eğitimi sisteminin, okumanın bütünün algılandığı bir süreç olduğu ilkesine dayanan yöntemlerden çok daha başarılı olacağına inanmaktadır.

1.1.5. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Geçmişten günümüze kadar çeşitli ülkelerde ve Türkiye’de kullanılan çeşitli ilkokuma yazma yöntemlerinin başlıcaları şunlardır: Bak ve söyle, öykü, harf, fonetik, sözcük, cümle ve eklektik yöntemler. Bu yöntemler özellik ve uygulama açısından çözümleme (analiz), bireşim (sentez) ve karma yöntemler olmak üzere üç ana yaklaşımda ele alınmaktadır (Çelenk, 1992, s. 370; Dikmen, 1998, s. 20; Erturan, Sağır ve Çağlayan, 2002, s. 332; Göçer, 2000; Güler, 2002, s. 43; Karagöz, 1973, s. 6; Kavcar, 1987, s. 26; Köksal, 2001, s. 33; Nas, 2001, s. 53; Öz, 1999, s. 2; Özcan, 1994, s. 169; Öztürk, 2002, s. 28; Ünal, 1999, s. 22; www.ncela.gwu.edu/mispubs/nysed/languagearts/ch03.pdf).

Birçok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de okuma yazma öğretimine bireşim (harf) yöntemi ile başlanılmıştır. Zamanla bu yöntem yerini kendisine göre daha gelişmiş bir yöntem olan kelime yöntemine bırakmıştır. İlkokuma yazmanın insan ve toplum yaşamındaki öneminin daha iyi anlaşılması ve psikoloji bilimindeki gelişmeler

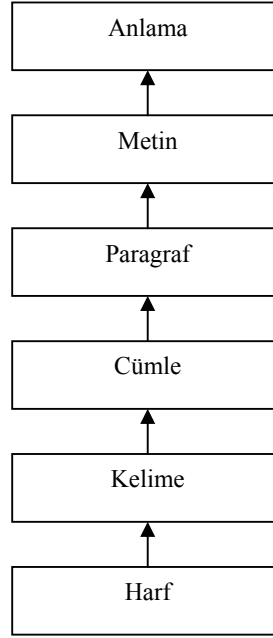
nedeniyle en gelişmiş okuma yazma yöntemi olan çözümleme (cümle) yöntemi uygulamaya konulmuştur (Çelikkıran, <http://54ahmetturk.sitemynet.com/adapazari/617.htm>). Çözümleme yöntemi, 1968 İlköğretim Programı ile 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ilköğretim okullarında uygulanabilir tek geçerli yöntem olarak kabul edilmiştir (Özcan, 1992, s. 167). Ancak ilkokuma yazma öğretiminde ilk kez, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında hazırladığı İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu Taslak Programında yer alan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmaktadır.

1.1.5.1. Bireşim (Harf) Yöntemi

Bireşim, birbirine benzeyen, aynı türden olan parçaları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma işlemidir. İlkokuma yazma öğretiminde bireşim, cümlelerin sözcüklerinden yeni cümle, sözcüklerin hecelerinden yeni sözcük, hecelerın seslerinden yeni hece, yeni seslerden yeni hece, yeni hecelerden yeni sözcük, yeni sözcüklerden yeni ve anlamlı cümleler oluşturma çalışmalarını kapsar (Güleryüz, 2002, s. 65).

Bireşim yöntemi, davranışçı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu yöntemde okuyucular sayfa üzerindeki harflerle başlar ve dilin daha karmaşık unsurları olan "kelime, cümle ve paragrafı yapılandırırılar. Bu yöntemde okuma süreci, harflerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara doğru gider ve okuyucu yazıları anlamaya yavaş yavaş ulaşır (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 42).

Bireşim yönteminde parçadan bütüne doğru hareket edilir. Okuma, kelimelerin seslendirilmesi, tanımlanması ve cümlelerin anlamını elde etmek için harflerin birleştirilmesi eylemidir (www.ncela.gwu.edu/mispubs/nysed/languagearts/ch03.pdf). Reutzel ve Cooter'in (1996, s. 43) Gough (1972)'den aktardığına göre bu yöntemde ilk olarak harfler, daha sonra sesler, kelimeler, kavram tanıma, cümle ve gramer kurallarının yapılandırılması ve en son olarak da anlama oluşur. Şekil 2 de okuma sürecinde bireşim yöntemi gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuma Sürecinde Bireşim Yöntemi

Kaynak: (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 44).

Bireşim yönteminde okuma öğretiminin ilk aşamaları boyunca çocuklara harf-ses ilişkilerinin sistematik bir biçimde öğretimi üzerinde durulur. Çünkü, ilk okumada becerileri öğrenebilmek için en önemli şey, harfleri seslere dönüştürebilme ve harf ses ilişkisini kavrayabilmedir. Bireşim yönteminde anlama da önemli olduğu halde, anlama yeteneği harf-ses ilişkisi ile sözel dil arasında bağ kurabilme yeteneğine bağlıdır. Öğretmenler, çocuklar bağımsız olarak kitapları okumayı öğrenmeye başlamadan önce alfabedeki harflerin seslerinin öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bireşim yönteminde, okuma sürecinde, okuma becerileri dilin en küçük parçasından bütüne doğru yapılandırılmaktadır. Bu yöntemde, okuma, parçadan bütüne doğru öğrenilir. Öğretmenler okuma yazma öğretimine kelime, cümle ve metinlerin okunmasının bir önkoşulu olarak dilin her bir parçasını öğreterek başlarlar (Reutzel ve Cooter, 1996, ss:44-45).

Bireşim yöntemini savunanlar, fonetik (ses) farkındalığın önemini vurgular ve birinci derecede fonetik farkındalığı geliştirici çalışmalar üzerinde odaklanırlar (Reyhner,

2003). Fonetik farkındalık sözlü anlatımda kullanılan sesleri tek tek ayırt edebilmektir (Durgunoğlu, Öney ve diğerleri, 1997).

Bireşim yöntemi, çözümleme yönteminin tam karşısı bir yöntemdir. İlkokuma yazma öğretiminde en eski yöntem olan bireşim (sentez) yöntemi denilen “harf” yönteminde, önemli olan, önce harflerin öğrenilmesidir. Harfler öğrenildikten sonra bunlar biraraya getirilerek heceler, hecelerin biraraya getirilmesiyle sözcükler, sözcüklerin biraraya getirilmesiyle de cümleler öğretilerek okuma kavratılmaya çalışılır. Bunun için önce ünlü harfler öğretilir. Çocuklara önce ünlü harfler gösterilerek o harfin sesi öğretmen tarafından yüksek sesle söylenir. Daha sonra da ünsüz harfler tanıtılır. Ünsüz harflerin sesi olmadığı için, bunların öğretilmesi, öğretimde öğretmene büyük güçlükler çıkarır (Altıntaş, 1988, s. 45; Binbaşoğlu, 1988, s. 30; Nas, 2001, s. 55; Okay, 1989, s. 5).

Bireşim yönteminde çocuk, harfleri birbirine birleştirirken anlamı kavrayamamaktadır. Çünkü zihin, o anda bitleştirme ile uğraşmaktadır. Zihin bir anda iki işi yapamadığı için öğrencinin dikkati, harfleri birbirine bağlamaya yönelmektedir. Bunun için de okuması kekeleme biçiminde olmakta ve sık sık geri dönüşler yapmaktadır (Okay, 1989, s. 6). Ayrıca, bireşim yönteminde ünsüzlerin tek başlarına seslendirilememesi okumada sorunların doğmasına neden olmaktadır. Anlamsız, uzun ve sürekli hece tekrarları çocuğu bıktırdığı için, çocuk okuma zevkinden uzaklaşmaktadır. Anlamli söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine neden olmaktadır (Çelenk, 1992, s. 371). Okumaya bireşimsel yöntemlerden başlayanlar ileride sık sık geri dönüşler yaparak okumaktadır. Bu nedenle bu yöntemle okumayı öğrenenler, çözümleme yöntemiyle okumayı öğrenenlere göre daha yavaş okuyacaklardır (Öztürk, 2002, s. 32).

Bireşim yönteminin her öğrenim aşamasında sıkça alıştırma yapmak gerektiğinden, öğrenci metni anlamaktan çok sözcükleri tanımak için kendini zorlamaktadır. Bu yöntemle karşı çıkışın temel gerekçesi, harcanan emeğin çok, elde edilen ürünün az olmasıdır. Bu yöntemde öğrencinin dikkati anlamaya değil, sözcüğe yönelik olduğundan, çoğu kez geriye dönerek heceleri yeniden okumaktadır. Bu yöntemle okuma yazma öğrenenlerin geç ve güç öğrenmelerinin yanında okuma hızları da çok yavaştır. Yeterince yararı olmayan alıştırmaların ve tekrarların sıkça yapılması öğrenciyi okumaya karşı isteksiz kılmaktadır. Bu yöntemle okuma yazmayı öğrenen

öğrenciler kekeleyerek okumakta, okuduklarını anlamada zorlanmaktadırlar. Öğrenci, harften heceye, heceden sözcüğe doğru okuma ve yazma sırası izlediğinden hızlı yazı yazamamakta, yazılı anlatım becerileri de yavaş gelişmektedir (Binbaşıoğlu, 1981, s. 110; Güteryüz, 2000, s. 79; Öz, 1998, ss: 3-4; Köksal, 2001, s. 34).

Bireşim yönteminin alfabe, fonetik ve hece olmak üzere üç yöntemi bulunmaktadır:

Harf (Alfabe) Yöntemi: Greko-Romen medeniyetinden, ortaçağın sonuna kadar hemen bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Birçok ülkede 19. yy. ortalarına kadar bu yöntemle öğretime devam edilmiştir. Sözcükleri okumak için önce harfleri öğrenmek gerektiği, bu yöntemin temel ilkesidir. Harf yönteminde ünlü harf ile ünsüz harf çatılarak okutulur. Öğrenci önce büyük ve küçük harfleri alfabedeki sırasına göre öğrenir, sonra iki, üç, dört, beş harften oluşan bileşikleri hecelemeyi öğrenir. Birleştirilen bu heceler ya da sözcükler cümlecik ya da kısa cümleler oluşturmak için bir araya getirilir (Güteryüz, 2000, s. 77; Köksal, 2001, s. 33; Nas, 2001, s. 53).

Ses Yöntemi: Bu yöntemde harflerin adlarını öğretmenin sakıncalarını gidermek için bu kez harflerin sesleri tanıtılmaktadır. Bu yöntemle, çocuğun sesleri öğreneceği o harflerle sırasıyla hece, sözcük ve cümle kurabileceği öngörülmektedir. Harflerin adlarını değil, seslerini çıkararak doğru okuyacaklardır. Bu yöntemde önceden belirlenen sıraya göre, ünlülerden ünsüz harflere geçilir ve her ünsüz bir ünlü ile birlikte söylenerek çalışmalar sürdürülür. Ses yönteminin uygulanmasında bazı zorluklar da görülmektedir. Ünsüz harfler, ünlü harflerle telafuz edilirken, araya başka sesler de ilave olmakta ve sözcük gerçek anlamıyla okunamamaktadır. Bu yöntemde sözcük üzerinde fazla durulduğu için anlama engellenmektedir. Çocuk, harflerin sesleriyle, hecelerle uğraşırken, sözcüğün ve cümlelerin anlamını kavrayamamakta, anlamadan okumaktadır. Bu yöntem hala birçok ülkede kullanılmaktadır. Bu yöntemin mantıklı, ekonomik ve kolay uygulanabilmesi gibi yararları vardır (Güteryüz, 2000, s. 79; Nas, 2001, s. 53; Köksal, 2001, s. 35).

Hece Yöntemi: Heceleri birleştirerek yeni kelime ve cümleler oluşturmayı amaçlayan bu yöntemde, önce açık heceler, daha sonra dilin yapısına göre uygun bir sırada diğer heceler ezberletilerek öğretilmektedir. Hece tablosunu ezberlemeye, daha sonra ezberlenen bu hecelerden kelimeler oluşturmaya dayanan bu yöntem, ezberlemeye

dayanmakta ve belleği zorlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin istenen okuma yazma becerisini sağlamaya elverişli değildir (Calp, 2003, s. 102).

1.1.5.2. Çözümleme Yöntemi

Çözümleme bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı ve bilinçli olarak birbirinden ayırma işlemidir. Bu yöntemle göre ilkokuma yazmaya çocukların anlayabileceği tam, anlamlı ve kısa cümlelerle başlanır; kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünür. Böylece çocuklara ilkokuma yazma mekanizması öğretilir (Ünalan, 1994, s. 23; Karagöz, 1973, s. 7).

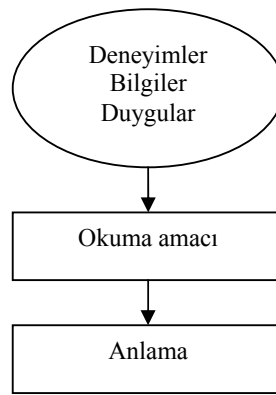
Çözümleme yöntemi, 1960 larda Amerika’da Gestalt psikolojisinin görüşleri üzerine kurulmuş bir okuma öğretimi yöntemidir (Reutzel ve Cooter, 1996, s.47). Çözümleme yönteminin çıkış noktası çocukların toptan algıladıkları gerçeğine dayanır. Buna göre çocuklar ayrıntılı düşünme ve algılama düzeyinde değildir. Çocuklar bir nesneyi bütün halinde kavrarlar. Bir bütün, o bütünü meydana getiren parçalarına göre daha anlamlıdır. Anlam ifade eden bir bütünü yeteri kadar anlam ifade etmeyen parçasına göre kavramak ve anlamak daha kolaydır. Bu nedenle okuma yazma öğretimine cümlelerden ve kelimelerden başlanmalıdır (Alperen, 1994, s. IV).

Çözümleme yönteminde, öğrencilere önce cümleler verilerek ilkokumaya başlanır. Öğrenciler yeteri kadar cümle öğrendikten sonra, cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve daha sonra harflere geçilir. En son harf kavrattılır. Bu yöntemin, öğrencilerin toptan algılama, anlamlı şeyleri kavrayabilme ve benzeri psikolojik özelliklerine uygun olduğu gibi, seri ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi kazanmalarına yardımcı olduğu deneylerle tespit edilmiştir (Altıntaş, 1988, s. 44).

Çözümleme yönteminde öğretime, çocuğun günlük dilinden alınan cümlelerle başlanmaktadır. Cümleler çocuk için anlamlıdır. Bu nedenle çocuk bunları okumaktan hoşlanır. Anlayarak okumayı sağlar, sözcük sözcük, hece hece okumayı önler, dolayısıyla okurken sıçramalar uzun olur (Nas, 2001, ss: 54-55). Çözümleme yöntemi yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan okuma öğretimi yöntemidir. Çözümleme yöntemiyle öğretmenler, öğrencilerine zengin bir okuma yazma ortamı sağlamayı ve dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir bütün

halinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çözümleme yönteminde öğrenciler ön bilgilerini kullanarak okudukları metindeki anlamı yapılandırırlar (Reyhner, 2003).

Çözümleme yönteminde birey, ön bilgi ve deneyimlerine dayanarak metinden anlam oluşturmaya çalışır. Kelime, cümle ve metni anlama, okuyucunun getirdiği ön bilgi ve deneyimlerin bütünleşmesiyle biçimlenir. Çözümleme yöntemine göre sayfa üzerindeki yazı yerine, okuyucunun bilgi ve deneyimleri okuma sürecini yönlendirir. Bu yöntemde okuma, anlamın yapılandırılması süreci olarak görölmektedir (Reutzel ve Cooter, 1996, s.47). Okuma sürecinde çözümleme yöntemi şekil 3 te gösterilmiştir.



şekil 3. Okuma Sürecinde özümleme Yöntemi

Kaynak: (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 48).

İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi uygulamak, hem algılama yeteneğinin, hem de gözün okumadaki işlevini oluşturan fizyolojik yapısının bir gereğidir (Binbaşıoğlu, 1988, s. 15). İlkokuma yazma öğretimine harflerden başlamak yerine ocuk için anlam taşıyan kısa cümle ve kelimelerden başlamak daha uygun olur. Çünkü ocukta toptan görüş hakimdir. ocuk varlıkları ve olayları önce bir bütün olarak algılar. Bu algılananları sonradan parçalara ayırır ve algıladığını da anlamaya çalışır. Bu yöntemle başlamanın diğer gerekçesi ise, gözün okuma şeklidir. Göz tarayarak değil, sırayerak okur. Her sıçrama mesafesi, 13-19 cm. bir alanı kapsar. Bu mesafe içine giren anlamlı cümlelerle okuma-yazmaya başlayan çocuğun gözleri hem daha büyük alanı görmeye alışır, hem de anlamlı bir bütünü kavramak için ikinci bir sıçramaya ihtiyaç duymaz. ocuk cümlelerin anlamını bütün halinde kavradığını ilerde daha

hızlı ve anlamlı okuma alışkanlığını kazanma olanağına sahip olur (Çelenk, 1983, s. 27; Karagöz, 1973, s. 7; Okay, 1989, s. 6; Ünal, 1994, s. 23).

İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemine uygun olarak belli işlem basamakları bulunmaktadır. Bu işlem basamakları: 1. Hazırlık dönemi, 2. Cümle öğretimi dönemi, 3. Cümle çözümlemesi dönemi, 4. Sözcük çözümlemesi, 5. Hece çözümlemesi dönemi, 6. Serbest metin okuma ve yazma dönemidir (Demirel, 2002, s. 62). İlk okuma yazma öğretim sürecinde bu dönemlerin ne zaman başlayıp ne zaman biteceğine dair kesin bir zaman belirtmek mümkün değildir. Bunu mümkün kılacak tek unsur öğretmendir (Keskinkılıç, 2001, s. 133).

Çözümleme yönteminin zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği bulunmaktadır. Cümleden kelimeye, kelimedenden heceye ve heceden de sese geçiş aşamalarında karar öğretmene bırakıldığı için bu durum sıkıntılara neden olmaktadır (Çelenk, 1992, s. 371). Bu yöntemin sözcük, cümle ve öykü olmak üzere üç alt yöntemi bulunmaktadır:

Sözcük Yöntemi: Bu yöntemde sözcük bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Öğretilen her yeni kelime, önce cümle ya da cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkati yönlendirilir. Arka arkaya öğretilen kelimelerin birbirleriyle cümle ve metin ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir (Çelenk, 2003). Sözcük tekniği, okuma yazma öğretimi yönteminin gelişiminde önemli bir aşama olmuştur (Güleryüz, 2000, s. 82). Bu yöntemde okuma yazma çalışmalarına anlamlı sözcükler öğretilerek başlanır. İlk öğretilen sözcükler, öğrencilerin tümünün bildiği basit sözcüklerdir. Öğretilen bu sözcükler cümle içinde kullanılır. Her sözcüğün öğrencilerin hatırlayabileceği bir şeklinin olduğu kabul edilir. Yani sözcüklerin yanına resimleri konularak öğretilir. Bu yöntemde öğrencilerin dikkati “hece, harf” gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Yeni sözcüklerin anlaşılması için bireşim ve çözümleme yöntemlerinden yararlanılır (Köksal, 2001, s. 36; Nas, 2001, s. 54).

Cümle Yöntemi: Bu yöntemde gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Cümle, öğrenciyi okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için, okuduğunu anlamada daha etkili olmaktadır. Cümlenin zaman içinde kelimelere,

kelimelerin hecelere, hecelerin de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi, öğretimin aşamalarını oluşturur (Çelenk, 2003).

Cümle yönteminde öğretime, çocuğun günlük dilinden alınan cümlelerle başlanmaktadır. Cümlelerden sözcüklere, hecelere, harflere doğru gidilmektedir. Cümleler çocuk için anlamlıdır. Onun için çocuk bunları okumaktan hoşlanır. Anlayarak okumayı sağlar, sözcük sözcük hece hece okumayı önler, dolayısıyla okurken sıçramalar uzun olur. Cümlelerin kısa, çocuğa göre olması gerekir. Değilse çocuk zihni zorlanır. Sözcükleri tanımakta, dolayısıyla çözümlemeye geçmekte gecikilirse verim düşer (Nas, 2001, ss: 54-55).

Öykü Yöntemi: İlköğretim birinci sınıf öğrencisi sözcük dağarcığına ve zengin masal dünyasına sahiptir. Bu nedenle okuma yazma öğretimine anlam bütünlüğü olan ünitelerle ilişkili çocuk dünyasına uygun öykülerle başlanmalıdır (Güleryüz, 2000, s. 84). Öykü yöntemi cümle yönteminin daha geniş uygulamasıdır. Bu yöntemde, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğrenilmesi daha da çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir (Çelenk, 2003).

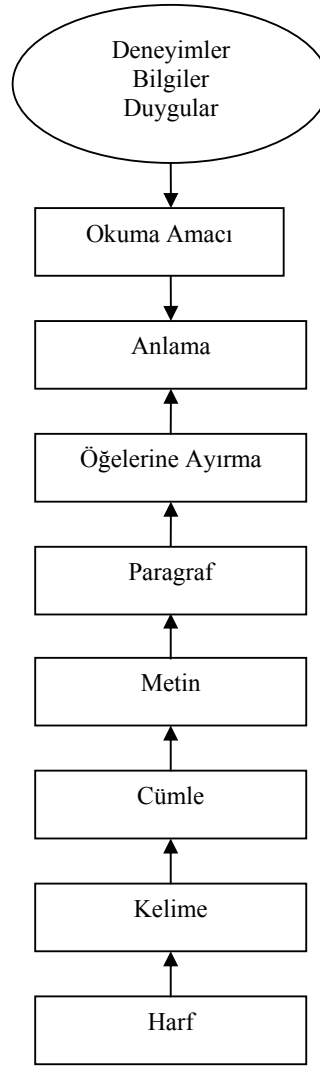
Öykü yöntemi çözümleme yöntemi mantığına uygun olarak uygulanan en gelişmiş yöntemdir. Okuma yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde çözümleme ve bireşim yönteminin tüm aşamaları uygulanmaktadır (Köksal, 2001, s. 37). Öykü yönteminde öğretime doğrudan kısa metinler okutularak başlanır. Metnin anlam bütünlüğü olduğu için okuma alıştırmaları çekici olmalıdır. Metinler çocuğa göre (kısa, tekerleme havasında) olmazsa istenilen verim elde edilmez (Nas, 2001, s. 55).

Bu yöntemlere ek olarak Kılıç, (2000, s. 41), “programlandırılmış öğretime göre metin yöntemi”yle ilkokuma yazma öğretiminin kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Programlandırılmış öğretime göre metin yönteminde öğrenciye önce metin sunulmakta ve metnin tamamı ezberletilmektedir. Her bir metinden bir cümle alınarak analiz edilmekte, bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ve heceler seslere ayrılıp, her bir dönemde elde edilen parçalar yeniden düzenlenip metinler oluşturularak okuma yazma öğretilmektedir. Bu yöntem uygulanırken dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretme etkinliklerine yer verilmektedir.

1.1.5.3. Karma Yöntem

Öğrenme kuramcıları, okuma sürecinde ne çözümleme yönteminin ne de bireşim yönteminin okuma sürecinin karışıklığını tam olarak açıklamadığını ifade etmektedirler. Karma yöntem, çözümleme ve bireşim yöntemlerinin üstünlüklerinin birleştirilmesi ve aynı zamanda her iki yöntemin sınırlılıklarının azaltılmasıyla geliştirilmiş bir okuma öğretimi yöntemidir. Karma yöntemin kökeni, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu yöneme göre, okuyucular, yazarın iletmek istediği iletiyi tam olarak anlayabilmek için kendi deneyimleri ve metindeki bilgi kaynaklarının bir düzenini bütünleştirebilmelidir. Metindeki anlamın yapılandırılması süreci boyunca okuyucu, etkin ve pasif roller üstlenir. Eğer okuyucu metinle ilgili çok fazla ön bilgiye sahipse metinle ilgili hipotezlerden çok fazla yararlanacaktır. Bu, okumada etkin bir rol olarak görülür. Eğer okuyucu metinle ilgili çok az ön bilgiye sahipse o zaman pasif bir rol üstlenir. Çünkü, ön bilgilerin eksikliğinden dolayı metnin ileri bölümlerini tahmin edebilme yeteneği sınırlıdır (Reutzel ve Cooter, 1996, ss: 48-49).

Yetişkinlere okuma yazma öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı söylenen bu yöntemle, öğrencilere daha az zamanda okuma yazma becerisi kazandırılmak istenmektedir. Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu yöntem, harf öğretimi ve cümle öğretiminin üstünlüklerinin biraraya getirilmesinden oluşmuştur (www.ncela.gwu.edu/mispubs/nysed/languagearts/ch03.pdf). Okuma sürecinde karma yöntem şekil 4 te gösterilmiştir.



Şekil 4. Okuma Sürecinde Karma Yöntem

Kaynak: (Reutzel ve Cooter, 1996, s. 49).

Karma yöntemde önce cümle ve kelimeler verilir. Kelime, hece ve harflerin tanıtımına hemen geçilir. Böylece çocuk cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu yöntemde amaçlanan, okumanın kısa bir sürede öğretilmesidir. Ancak okuma kısa sürede öğretilse bile, hızlı ve anlamlı okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılmaz (Ünalın, 1994, s. 22). Bu alandaki araştırmalar; bu yöntemle öğretim yapıldığında kısa sürede ilk okuma yazma öğretildiğini, ancak doğru, sürekli ve anlamlı okumada çocuklara gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmadığını açıklamaktadır (Karagöz, 1973, s. 6).

İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin yanında son zamanlarda ortaya çıkan yeni yöntemlerin de kullanılabileceği ileri sürülmektedir. Çelenk (1993, ss: 12-13), Türk dilinin okunduğu gibi yazılan ve yazıldığı gibi okunan fonetik bir yapıda olup, dünya dilleri ailesinde farklı ses, hece, sözcük ve cümle yapısına sahip olduğunu belirtmektedir. Türk alfabesinde sesler ve harfler, birebir eşlenmiştir. Kısacası bir ses bir harfle sembolize edilmiştir. Türk dilinin bu ses yapısı okuma öğretimine sesten başlanmasının dayanağını oluşturabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca, okuma becerisini kazanma sürecinde çocuğun iki, üç, dört sesli hecelerde kullanabilmesi için alfabenin bütün ünlülerini öğrenmesinin beklenmesine gerek bulunmamaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde, bütün seslerin öğrenilmesini beklemeden çocuğun öğrendiği seslerle anlamlı kelime ve cümleler kurularak, kolay öğrenilen seslerden zora doğru okuma becerisinin kazanılmasını sağlayan, bireşim yönteminin bir alt tekniği olan “aşamalı bireşim tekniği” ilkokuma yazma öğretiminde kullanılabilir. Aşamalı bireşim tekniğinde, öğrenci, sesi, işleviyle birlikte tanıyarak kısa sürede anlamlı yapılara ulaşacağı için klasik bireşim yönteminin anlamsız biktırıcı tekrarlarından da korunmuş olur.

Tarihsel süreç içinde, birden çok yöntemle bireylere okuma yazma becerisi kazandırılmıştır. Her yöntem uzun bir uygulama sonunda değişmiş ve yeni biçimler kazanarak, aynı amaca kısa sürede ve daha verimli okuma yazma becerisi kazandıran yöntemler geliştirilmiştir (Güleryüz, 2000, s. 77). Bunlardan biri de Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimidir.

1.1.5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

MEB İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu Taslak Programında ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2004, s. 225).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir (MEB, 2004, ss: 225-226):

- Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk yalnızca okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemle, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmasını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerinin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses temelli cümle yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi şu aşamalardan oluşmaktadır (MEB, 2004, s. 227):

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

1.1. 6. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de ilkokuma yazma öğretimi yöntemlerinde tarihsel bir gelişim izlenmiştir. Binbaşıoğlu (1999, ss: 8-11) Türkiye’de ilkokuma yazma öğretimini, tarihsel olarak, belirli niteliklerine göre İkinci Meşrutiyetten Önceki Dönem, İkinci Meşrutiyet Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere üç evrede incelemiştir.

İkinci meşrutiyetten önceki dönemde ilkokuma yazma öğretiminde Adlandırma (Tesmiye) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ilkokuma yazma öğretiminde en eski yöntem olup, harflerin adlarını söyleyerek yazdırma işleminden ibarettir. Adlandırma yöntemi 1875’e kadar kullanılmıştır. İkinci meşrutiyet döneminde ilkokuma yazma öğretiminde Seslendirme (Savti) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin temeli, dilimizdeki seslere uygun olan harfleri çocuklara göstermektir. Bu yöntemde önce kelimeler hecelere, heceler seslere bölündükten sonra, çıkarılan sesin harfi yazdırılmaktadır. Be (b), dal (d), te (t) gibi (Dikmen, 1998, s. 18).

Ses yönteminin sakıncalarını ve zorluğunu gören eğitimciler, sözcük ve cümle yöntemini kullanmaya başlamışlardır (Öz, 1999, s. 10). Kazım Nami Duru, 1916 yılında çözümlemeli ve bireşimli yöntemden söz etmiş ve bunu uyguladığını yazmıştır. Anlamalı bir hece ya da sözcükten başlayarak çözümleme yapılmakta, daha sonra bireşimsel bir yolla sözcüğe ulaşılmaktadır. Bu yöntem ilke yönünden, cümle yöntemine bir basamak oluşturmıştır. Nüzhet Sabit, ses yönteminde okumanın kolay kolay mümkün olmadığını belirterek, yazdığı Kelime Usulü ile Elifba kitaplarında Türkçe’de okuma yazma sorununu hızlı bir biçimde ve kolaylıkla çözdüğünü belirtmiştir. İlkokuma yazma öğretiminde asıl önemli olan çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmesidir. Bu nedenle harf ve heceyi öğretmenin bir anlamı bulunmamaktadır (Binbaşıoğlu, 1999, s. 12).

Osmanlılar döneminde okuma–yazma öğretimi harf yöntemi olarak da bilinen bireşim yöntemiyle yapılmıştır. Çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretiminin yapılmasına ilişkin tartışma Osmanlıların son dönemine rastlamaktadır. 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılırken, 1936 programıyla çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğretimi zorunlu hale getirilmiştir. 1936 programında kısa,

basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümleme yoluyla ilkokuma yazma öğretilmesi öngörülmüştür. Çocuklara, harflerin ayrı ayrı değil, kelime ya da cümleleri okutmakla başlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1936, s. 40).

Cumhuriyet döneminde ilkokuma yazma öğretiminde, 1926 tarihli ilkokul programı, daha önceki deneyimlerden yararlanarak sözcük ve karma yöntemlerde karar kılmış ve bunlardan birini kullanmakta öğretmeni serbest bırakmıştır. 1936, 1948 ve daha sonraki ilkokul programlarında bu yöntem, kısa cümle yöntemine dönüşmüştür (Binbaşıoğlu, 1999, s. 15). 1968 yılı ilköğretim programında, daha önceki programlarda da değinilen “ilkokuma yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır” konusuna açıklık getirilerek, ilkokuma yazma etkinliklerinde çözümleme yönteminin esas alınması gerektiği belirtilmiştir (Cemaloğlu, 2001, s. 15).

Ülkemizde değişik yöntemlerin kullanılmasından sonra çözümleme yöntemi, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 22. 09. 1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilen ve 26. 10. 1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe programında belirtildiği üzere okullarımızda tek geçerli yöntem olarak kabul edilmiş ve halen de uygulaması devam etmektedir. Bu konu ile ilgili programda şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2000, s. 18):

İlkokuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve harflerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır. Üzerinde durulan cümle ve kelimeleri öyküler, masallar, tekerlemeler içinde kullanmaya önem vermeli ve ilkokuma yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasını sağlamalıdır.

1.1.7. İlkokuma Yazma Öğretiminde Benimsenen Yöntemlere İlişkin Düşünceler

Bugün dünya üzerinde okuma yazma öğretmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Öz (1999, s. 75), yapılan uzun araştırmalara göre, okuma yazma öğretiminde çocukların psikolojisine en uygun düşen yöntemin çözümleme yöntemi olduğunu ifade etmektedir.

Binbaşıoğlu (1995, s. 394), öğretimde tek bir yöntemin olmadığını, her konuya ve her çocuğa uygun gelecek yöntemlerin bulunmadığını belirtmekte; hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, öğretmen tarafından konunun önce çözümlenmesi, sonra öğrenci tarafından bir bireşime ulaşılması gerektiğini ifade etmektedir.

Güneş (2003, s. 43), okumanın amacının bilgi edinmek olduğunu, bilgi edinmek için de okunan cümlelerin anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ilk derslerden itibaren öğrenciye bütün bir anlam içeren cümleler verilmesi gerektiğini vurgulayarak, okuma yazma öğretiminin anlamlı cümlelerle gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Göçer (2000, s. 68), ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemine geçmeden önce diğer ülkelerdeki uygulamalara göz gezdirmenin büyük faydası olacağını düşünmektedir. Batı Avrupa’da ve Amerika’da 1945’li yıllara kadar tartışmasız olarak kabul edilen, 1945 yılından 1960’lı yılların başlarına kadar olan dönemde cümle yönteminden şüphelenilmeye başlanıldığını ve daha sonra ilkokuma yazma öğretiminde başka yöntemlerin uygulama alanına aktarıldığını, 1965’ten sonra çözümleme yöntemi de denilen cümle yönteminin yerini başka yöntem ve yöntem varyanslarına bıraktığını ifade etmektedir.

Çelenk (1992, s. 370), ülkemize batıdan aktarılan çözümleme yönteminin, batı ülkelerinde ilkokuma yazma öğretiminin tek yolu olarak ele alınmadığını belirtmektedir. Almanya’da Almanca dersi programının, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimini öğretmene bıraktığını, Fransa literatüründe farklı yöntemlere göre hazırlanmış okuma yazma öğretimi materyallerine rastlandığını açıklamaktadır.

Hamburg eyaleti (1973) programında okuma öğretiminin çözümleme, bireşim ya da çözümleme bireşim, yani karma öğretim yöntemleriyle yapılabildiği belirtilmiştir. Okuma öğretiminde kesin kararı öğretmen verir. İlkokuma yazma öğretiminde bir tek yöntemin tercihi söz konusu değildir; bir yöntem çoğulculuğu söz konusu olup, tercih öğretmene bırakılmıştır (Göçer, 2000, s. 68).

İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin kullanılması genel kanı olmakla birlikte farklı görüşler de bulunmaktadır. Özcan (1992, s. 168), ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi lehine taraf tutulmasının yanlış olacağını ve bu durumun bilimde tarafsızlık görüşüne ters düştüğünü söylemektedir. Öğrenciler arası bireysel farklılıkları yok sayarak her yıl ilköğretim okullarına kayıt yaptıran iki milyondan fazla çocuğa tek tip elbiseyi giydirmenin doğru olmadığını ifade etmektedir.

Okuma öğretiminde tarihsel süreç içinde birbirine zıt iki öğretim yöntemi vardır. Bunlar: çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemleridir. Uzmanlara göre bireşim (harf) yöntemi, öğrenme ilkelerine, çocuk psikolojisine ve algılama özelliklerine uygun düşmemektedir. Bireşim yöntemi okumada B. F. Skinner'in davranışçı öğrenme kuramına uygun olduğu halde, çözümleme yöntemi Lev Vygotsky'in yapılandırmacı öğrenme kuramına (constructivism) dayanmaktadır (Reyhner, 2003). Çözümleme yöntemi okumada "anlam"ın önemini vurgular. Çocuklar kelimenin bütün biçimine bakarak kelimeyi okumayı öğrenirler. Aksine, harf yöntemi, sembol-ses ilişkilerinin öğretimini vurgular. İki yöntem arasındaki belirli kuramsal zıtlıklara rağmen, günümüzde yalnızca bireşim ya da çözümleme yöntemlerini değil, her iki yöntemin üstün yönlerini içeren farklı bir yöntem (karma yöntem) günümüzde kullanılmaktadır. Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin her ikisinin de zayıf ve güçlü yönleri vardır. Öğretimde en iyi yöntemi belirlemek için birçok girişim bulunmaktadır. Gettinger (1986) de harf ve cümle öğretimi yöntemlerinin etkilerini karşılaştırmış ve tipik sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Çözümleme yöntemi açık bir şekilde daha iyi performansla sonuçlanmasına rağmen, bireşim yöntemi kelimelerin transfer edilmesinde çok daha iyi sonuçlar ortaya koymaktadır (Pressley ve Woloshyn, 1995, ss: 19-20).

Tüm çocuklara başarılı bir şekilde okumayı öğretebilecek bir yöntem ya da yöntem kombinasyonu yoktur. Bu nedenle öğretmenler, okuma öğretimi için çoklu yöntemlerin güçlü bir bilgisine sahip olmalıdır. Böylece, öğretmen çocuklara okuma yazma öğretebilmek için gereksinim duyulan yöntemler arasında bir denge kurabilirler. Bu görüşü destekleyen güçlü araştırmalar vardır. Okuma yöntemleri üzerinde yapılan bu araştırmalar, bütün ortam ve durumlarda bir yöntemin diğerine üstün olmadığını göstermiştir (Adams, 1990; Bond ve Dykstra, 1967; Foorman ve diğerleri, 1998; Hoffman, 1994; Stallings, 1975). Her yöntemde bazı çocuklar okumayı çok kolay öğrenirken, bazıları büyük zorluklar çekmektedir. Bond ve Dykstra'ya (1967) göre,

hiçbir yöntem tüm durumlarda uygulanabilecek en iyi yöntem değildir ve bir yöntemin diğerlerinden daha çok saygı gösterilerek en iyi yöntem olarak kabul edilmesi yanlıştır (www.reading.org/pdf/methods.pdf).

Russell ve Fea (1963) ilkokuma yazma öğretimiyle ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmektedir: Öncelikle farklı çocukların farklı yollarla öğrendiği göz önüne alınmalıdır. Okuma ve okumayı öğrenme, düşünüldenden çok daha karmaşık bir etkinliktir ve okuma eğitimi çok yönlü bir süreçtir. Yine okuma yazma öğretiminde farklı görüş açılarından yapılan araştırmalardan birinde Adams (1990) okuldan okula, uygulamadan uygulamaya çok farklı seçenekler sunulduğunu ve reçete yöntemin hiçbir zaman en iyi sonucu garanti etmediğini savunmuştur (www.reading.org/pdf/methods.pdf).

Şenel (2004), ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin sanılanın ve kabul edilenin aksine, öğretmenler tarafından kullanılan tek ve mükemmel bir yöntem olmadığını, bu yöntemin uygulanmasında çeşitli zorluklar meydana geldiğini, bu nedenle tüm yöntemlerin sahip olduğu özelliklerden kaynaklanan sakıncaları ve faydaları olduğunun bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda ilkokuma yazma öğretiminde hangi yöntemin daha uygun ve etkili olduğunun kararı yeniden gözden geçirilmelidir. Tek bir yöntem herkes için en doğru ve en uygun yöntem değildir. Yöntemlerin sahip olduğu bazı üstünlük ve sakıncaları olabileceği gibi bu yöntemleri uygulayan kişiden ve uygulanan gruptan kaynaklanan sayısız değişkenin sonucu etkileyeceği unutulmamalıdır.

Okuma ve yazma öğretiminde öğretilecek dilin yapısı, seçilecek yöntemi doğrudan etkilemektedir. Dilin yapısındaki hecelerin genellikle açık hece olması vb. özellikler ilkokuma yazma öğretiminde farklı yöntemleri gerektirebilir. Yine dilin yapısındaki kelime, cümle, ses durumu vb. özellikler de yöntem seçiminde etkili olabilir. İlkokuma yazma çalışmalarında yöntemi seçerken, okuma yazma öğretilecek dilin yapısında bulunan harf, hece, kelime ve cümle gibi özelliklerin iyice incelenmesi ve bu inceleme sonuçlarına göre bir seçim yapılması gerekmektedir (Kılıç, 2000, s. 24).

Araştırmalar hiçbir yöntemin bütün çocuklar için en iyi yöntem olmadığını ortaya çıkarmıştır (Bond ve Dykstra, 1967; Snow, Burns ve Griffin, 1998). Okumada çocuklar

için en üstün modelin, anlama bağlı okuma öğretiminin tercih edildiği belirtilmiştir. Öğretim, önemli harf-ses ilişkisini öğretmeyi amaçlamıştır. Harf-ses ilişkisi öğrenildiğinde okuma yazmanın önemli bir engeli aşılmış demektir (<http://www.naeyc.org/resources/position-statements/psread.htm>). Çelenk (1993, s. 8), gerçek anlamda okuma ve yazma öğretiminin amacının doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek, işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandırmak olduğunu ve bu nedenle seçilecek okuma yazma öğretim yönteminin temelde bu amaca hizmet etmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin okulda öğreneceği en temel becerilerden biri ilkokuma yazmadır. Başarılı bir öğretim, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru şekilde kullanma ile olanaklıdır. İlköğretim birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretiminde başarısızlığın nedeni kullanılan yöntem-teknik yanlışlığı ve yetersizliğidir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretimindeki başarı büyük ölçüde öğretmenin kullandığı yöntemin etkisine bağlıdır (Kılıç, 2000, s. 21).

Günümüzde her düzeydeki okul eğitiminden geçmiş olan bireylerin, anadili olan Türkçe'yi kullanmalarında büyük eksiklik ve yanlışlıklar olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, okuma yazma ve buna dayalı olarak Türkçe öğretiminin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle anadili öğretiminin temeli ve insan yaşamındaki önemli becerilerden biri olan ilkokuma-yazma öğretimi için özel önlemler alınması yoluna gidilmelidir. Bu konuda alınabilecek önlemlerin başında da ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin iyi seçilmesi gelmektedir.

1.1. 8. İlgili Araştırmalar

İlkokuma yazma öğretimi ve ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda Türkiye'de ve dünyada çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili olduğu düşünülen çalışmaların bir kısmı aşağıda özetlenmiştir:

Ortiz (2001) tarafından “Çocukların İlkokuma Yazma Deneyimlerinde Babaların Katılımı ve Ortaya Çıkan Temalar” konulu araştırmada çocukların ilkokuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde babaların ilkokuma yazma etkinliklerine katılma durumları, etkinliklere katılım süreleri ve katılım nedenleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evren ve örneklemini Güney Kore’de anaokulları ve ilköğretimin 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören çocukları bulunan, yaş ortalaması 35 olan 26 baba oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda babaların çocuklarının akademik başarıları, bireysel inanç ve değerler, gereksinimler gibi nedenlerle çocuklarının ilkokuma yazma etkinliklerine katıldıkları belirtilmiş, babaların meslek, din, okul, yaratıcı okuma yazma etkinlikleri gibi alanlarda okuma yazma etkinliklerine katıldıkları ve bu etkinlikler için yaklaşık olarak haftada 30-60 dakika arasında zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır.

Wang (2000) tarafından yapılan “Çocukların Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Yazma Gelişimleri” adlı çalışmada, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler analiz edilmiştir. Araştırmada, çocukların okuma sırasında kendine duyduğu güven (akademik benlik), ailelerin okumaya karşı tutumları ve öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemlerinin, çocukların okumaya karşı tutumlarını etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Çalışmada okul-aile işbirliğinin çocukların okuma yazma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı, öğretmen ve ebeveynlerin rehberliği ve desteğinin çocukların okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştireceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Çınar (2004) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma” konulu çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar saptanmak amaçlanmıştır. Araştırma, Malatya’da köy okullarında çalışan 240 öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş, bulgulara ulaşılmış ve bulgular ilkokuma yazma öğretimi ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimin temel ilkeleri açısından yorumlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir.

Şenel (2004) tarafından yapılan “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” konulu araştırmada, 1. sınıf okutmuş olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerinin

belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu İstanbul ili ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen, tamamı en az bir kez 1.sınıf okutmuş 106 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %91'i çözümleme yöntemini tercih ettiğini belirtirken, bu öğretmenlerin %67'si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %33'ü bu yöntemi kullandığı halde, birtakım sakıncaları olduğunu ifade etmişlerdir.

Coşkun (2003) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Şimdiye kadar uygulanmış ya da uygulanmakta olan 11 yöntem ele alınmış, bu yöntemlerin içerikleri, yeterlilikleri ve sınırlılıkları ifade edilmeye çalışılmıştır. Çözümleme (cümle) yöntemi daha geniş çaplı ele alınmış, bu yöntem içerisinde ilkokuma yazmanın aşamaları verilmeye çalışılmıştır. Yöntemler ve uygulamaları ile ilgili 3'ü birinci sınıf öğretmeni olmak üzere 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın yanı sıra 1 yıl boyunca 32 öğrenciden oluşan 1.sınıf gözlenmiş, öğrencilerin kolay öğrendikleri ve zorlandıkları alanlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çelenk (2003) tarafından yapılan “Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” konulu araştırmada, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada survey yöntemi ile yapılandırılmış görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, ilkokuma yazma öğretiminde, evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha iyi olduğu görülmektedir.

Çelenk (2002) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada, ilkokuma yazma öğretim programından kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar, okul-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Bolu merkez ilköğretim okullarında çalışan 103 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yöntemden yana görülmektedir. Araştırma sonucunda çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Çolak'ın (2001) “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri” konulu araştırmasının amacı, Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemektir. Nitel olarak desenlenen bu çalışmada 7 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgular sonucunda; zihin özürlü çocukların okuma yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek, ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar arasında araç gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasındaki seviye farklarının olması, okuma yazma programının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememeleri gelmektedir.

Sarı (2001) tarafından yapılan “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler” konulu çalışmada iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. İki dilli çocukların

devam ettiği okullarda çalışan şretmenler, şrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç-gereç eksikliği, okuduğunu ve dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Anadili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki şretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını, ancak şrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki şretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını, buna rağmen birçok şrencinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümlene yöntemi aşamalarının normalden yaklaşık 15-20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

Tok (2001) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma şretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi” adlı çalışma, ilkokuma yazma şretiminde kullanılan çözümlene, bireşim ve karma yöntemin değerlendirilmesi ve bu yöntemleri karşılaştırarak bu konuda sınıf şretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemine 1999-2000 şretim yılında Hatay ili ilköğretim okullarında görev yapan 42 sınıf şretmeni oluşmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda şretmenler okuma yazma şretiminde çözümlene yöntemiyle daha başarılı olduklarını, okuma yazma hızı, şrencilerin gelişim özellikleri, okunan metni daha iyi anlama, yazım kurallarında hata oranının daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan şretmenlerin büyük bir çoğunluğu bireşim ve karma yönteminin şrencilerin ileriki yaşantılarında harf ve hece düşüklüğüne neden olduğunu, matematik dersinde çözümlene yöntemi kullanıldığında daha fazla yarar gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca şretmenler, okuma yazma şretiminde bireysel farklılıklar dikkate alındığında, sınıf seviyesinden geri kalmış şrencilere ve yetişkinlere okuma ve yazma şretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Uçar (2001) tarafından yapılan “Okuma Yazma şretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada karma ve çözümlene yöntemleri ile okuma yazma şrenen şrencilerin, anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değerkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri, alan deneyi yöntemi ile

toplanmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin sosyo ekonomik olarak incelenmesinde, sosyo ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin her iki yöntemde de daha başarılı oldukları; öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde ise karma yöntemle tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kılıç (2000) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği” adlı araştırmada, ilkokuma yazma öğretiminin yürütülmesinde programlandırılmış metin yönteminin uygulandığı grupla, geleneksel yöntemin uygulandığı grubun okumaya geçiş zamanı ve dil becerilerini kazanma düzeyleri arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Manisa ili, Demirci ilçesi, Cengiz Topel İlköğretim Okulu ve Ziya Gökalp İlköğretim Okulu 1-A ve 1-B sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak programlanmış metin yönteminin uygulandığı grubun, okuma, okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geleneksel yöntemle eğitim gören grubun öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin uygulandığı grubun, okumaya geçme zamanı, geleneksel yöntemle eğitim gören grubun okumaya geçme zamanından anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin, ilkokuma yazma çalışmalarında okumaya daha erken geçirilmesinde etkili olmadığı yapılan araştırma sonucunda görülmüştür.

Girgin (1999) tarafından yapılan “Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmada Eskişehir İlkokul 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerinin çözümleme ve anlama durumlarına göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye

çalışılmıştır. Araştırmada durum saptamaya yönelik tekil tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 63 öğrencinin öğretmenleriyle görüşülerek öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notu alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı belirlenmiştir. Ayrıca çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı araştırılmış, okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmalarına göre öğrencilerin okuduğunu anlatma yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları karşılaştırıldığında yeterli çalışma yapan grup lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yalçın (1999) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” konulu araştırmada ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişkiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini Denizli il merkezinde bulunan 17 ilköğretim okulunun birinci kademesindeki 256 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan genel güçlükler öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim ve yöntem) bakımlarından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilgili olarak, öğretmenlerin hizmet öncesinde ilkokuma yazma konusunda iyi yetiştirilmedikleri, sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemedikleri sonucuna varılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen algıları kıdem ve yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 10-14 yıllık öğretmenlere göre 1-4 yıllık öğretmenlerin daha az güçlüklerle karşılaştıkları, mesleklerinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Çağlayan (1998) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Eğitim Denetçilerinin Öğretmenlere Katkı Düzeyi” adlı araştırmada, ilkokuma yazma eğitimi sürecinde ilköğretim denetçilerinin öğretmenlere sağladığı katkı düzeyi, öğretmen ve

denetçi görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara iline bağlı sekiz ilçede görev yapan 11241 sınıf öğretmeni ve Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan 187 ilköğretim denetçisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerine göre denetçilerin öğretmenlere katkıda bulunma düzeyi “az” ve “hiç”; denetçi görüşlerine göre ise “orta” düzeyde gerçekleşmektedir.

Yangın (1998) tarafından yapılan “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi” konulu araştırmada, ELVES yönteminin, öğrenme düzeyi ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi araştırılmaya çalışılmış, bu etkinin öğrencilerin zeka bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. ELVES yöntemi, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış bir yöntem olup, çocukların okuma heveslerini sürekli canlı tutma amacı güden bir yöntemdir. Araştırmanın verileri “Temel Kabiliyetler Testi Yaş 5-7” ve Düzey Belirleme Testi kullanılarak; öğrenci karne ve dosyalarına başvurarak elde edilmiştir. Araştırmada ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri geleneksel öğretimin sürdürüldüğü gruptaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin kalıcılığı ile kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyinin kalıcılığı arasında bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ELVES yönteminin dinlediğini anlama becerisi erişim puanlarını anlamlı derecede yükselttiği; fakat yüksek, orta ve düşük zekâ bölümlerinde olan öğrencilerin erişimleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı; büyük, orta ve küçük yaş gruplarında olan öğrencilerin erişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı da araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırmada ELVES yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmede etkili olduğu, fakat kalıcılık konusunda bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (1996) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmada, öğretmen ve öğrenci açısından en yararlı olarak görülen çözümleme yönteminin, neden bireşim yöntemi yerine uygulandığı, okuma yazma öğretiminde iki yöntemden birden nasıl faydalandığı, aralarındaki farklar ve benzerlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu

amaca ulaşabilmek için, örneklem alınan 6 ilköğretim okulunda çalışan 32 öğretmene ve 8 emekli öğretmene küme tipi anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda her iki yöntemi halen uygulamaya devam eden 12, her iki metodu uygulamış olan 8 emekli öğretmen ve 20 öğretmenin ilkokuma yazma öğretimini yalnızca çözümleme yöntemini uygulayarak devam ettirdiğini açıklamışlardır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan bireşim ve çözümleme yöntemi, okuma yazma hızı açısından karşılaştırıldığında, bireşim yönteminin, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı anlaşılmıştır. Bireşim yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında, çocuklarda okuyup yazarken hece ve harf düşüklüğüne sıkça rastlandığı, çözümleme yöntemiyle okuma yapıldığında çocukların metni daha iyi anladıkları, çözümleme yönteminin çocukların gelişim evreleri ve özellikleri dikkate alındığında daha kullanışlı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyinden geri kalmış öğrencilerde, yetişkinlerde ve zeka düzeyi yüksek olan çocuklarda bireşim yöntemi kullanıldığında okuma yazmayı öğrenmelerinde etkili sonuçlar elde edilmiştir.

Damar'ın (1996) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki” konulu araştırmasının amacı; ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri tespit ederek, öğretmen nitelikleri ile ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemi Ankara ili merkezindeki 21 okuldaki 141 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğretmenlerin öğretim durumları ve hizmet süreleri arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çelenk (1993) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” adlı deneysel çalışmada; ilkokuma yazma becerisini, “aşamalı bireşim tekniği” ile kazanan öğrencilerin erişileriyle “çözümleme yöntemiyle” kazanan öğrencilerin erişileri arasındaki farklılığı belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Niğde il merkezindeki bir ilköğretim okuluna kayıtlı 1. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuş 24 1.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, aşamalı bireşim tekniğine göre yapılan öğrenme-öğretme etkinliğinin düzenlendiği deney grubunda, ilkokuma yazma öğretiminde ses ve hece öne alınmış, kısa sürede anlamlı yapılarla ulaşılmış, sesi

ve heceyi anlamlı bütünlerden koparmadan, çocuğun dil gelişimine paralel olarak basit anlamlı yapılardan daha karmaşık cümle yapılarına doğru bir sıra izlenerek okuma becerisi kazandırmaya çalışılmıştır. Sonuçta aşamalı bireşim tekniğinin uygulandığı öğrenciler okuma ve yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa sürede kazanmışlardır. Okuma yazmanın gelişimi yönünden yapılan inceleme sonucunda heceden kelimeye, kelimedenden cümleye doğru bir gelişim izlediği sonucuna varılmıştır. Böylece aşamalı bireşim yönteminin diğer yöntemlere göre okuma becerisini daha hızlı kazandırdığı gözlenmiştir.

Olçum (1992) tarafından “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” konulu araştırma, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri tespit edip; anadili öğretiminin etkinliğini artırarak öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evren ve örneklemini Siirt il merkezindeki tüm ilköğretim birinci sınıflarında görevli 74 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin, program geliştirme, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Güneş (1990) tarafından yapılan “Yetişkinlerin Okuma Yazmayı Unutma Nedenleri” konulu çalışmada, ülkemiz yetişkinlerinin okuma yazmayı unutmalarında etkili olan nedenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Mamak ilçe merkezindeki mahallelerin 18 ve daha yukarı yaşlardaki 200 ilkokul mezunu yetişkinleri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak genellikle kadın ve evli olan yetişkinlerin ilkokulu bitirme durumları, ilkokulu köy ilkokullarında bitirmeleri, ilkokuma yazmayı harf yöntemine göre öğrenmeleri, ilkokul sıralarında okuma yazmayı sevmemeleri, okuma yazma becerisini kullanmayı alışkanlık haline getirmemeleri, aile ve sosyal çevrelerinde okuma yazmazlığın yaygın olması ve sürekli televizyon izlemeleri, boş zamanlarında okuma yazmaya fazla yer vermemeleri okuma yazmayı unutmalarında önemli nedenler olarak belirlenmiştir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim birinci basamakta ilkokuma yazma öğretiminde, uygulanan çözümleme (cümle) yöntemi ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinden hangisinin öğrencilerin;
 - gelişim özellikleri
 - bireysel farklılıkları
 - okuduğunu anlama becerisi
 - okuma yazma öğrenme hızlarına daha uygun olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin daha nitelikli bir ilkokuma yazma öğretimi yapılabilmesi konusunda görüş ve önerileri nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

İlkokuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak olanaklı değildir. Okuma ve yazma, insan yaşamındaki en önemli becerilerden biri olduğundan bu becerilerin nasıl öğretileceği de son derece önemlidir.

İlkokuma yazma öğretimi sırasında iyi alışkanlıkların kazandırılmaması, okuma, anlama ve ifade yetersizliklerine, okuldaki başarısızlıklara sebep olmaktadır. Bu nedenle

ilkokuma yazma becerisi kazandırmak amacıyla yapılan öğretim etkinliklerinde ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Psikoloji bilimi, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derinliğine işlendiğini ve yanlış alışkanlıkların düzeltilmesinin çok güç olduğunu bildirmektedir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren çok iyi planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Öz, 1999, ss: 1-3).

Okuma-yazma konusunda, Türkiye'deki literatüre bakıldığında; ilköğretimin yalnızca ilk yıllarında değil, daha sonraki yıllarında da okuma ve yazma etkinliklerinde hataların görülmesi, öğretim sırasında eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır (Ferah, 1999, s. 331). Son yıllarda, okuma-yazma öğretiminde görülen başarısızlıkların nedeni olarak çözümleme yöntemi görülmekte ve programlarda değişiklik yapılarak bireşim yöntemine dönülmek istenmektedir. Bu iddiaların bilimsel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir (Güleryüz, 2000, s. 79).

Ülkemizde okuma yazma öğretiminin çözümleme yöntemi ile yapılması gerektiği 1948 yılından bu yana programlarda açıkça belirtilmesine rağmen, uygulamada bu yöntemin bazı öğretmenlerce uygulanmadığı, bunun yerine harf, hece ve ses yöntemlerinin kullanıldığı bilinmektedir (Güneş, 2003, s. 46). Öğretmenin ilkokuma yazma öğretiminde etkili olabilmesi, uygun yöntem ve teknikleri eğitimsel amaçları gerçekleştirebilecek biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumlu olduğu için uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları ve eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu bağlamda ilkokuma yazma öğretiminde, bireylere okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında uygulanan çözümleme (cümle) yöntemi ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması nitelikli öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu nedenle ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği hakkındaki görüşleri araştırılması gereken bir konu olarak önem kazanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan okuma yazma öğretimi dersinin ve ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma alanında yetiştirilmeleri için uygulanacak

hizmet içi eğitim programlarının işlevsel olarak hazırlanmasına kaynaklık etmesi beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuç ve önerilerin ilkokuma yazma öğretimine katkıda bulunması ve öğretmenlere, ilkokuma yazma öğretiminde yardımcı olarak, ilkokuma yazma öğretiminin daha nitelikli ve verimli yapılabilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca, bu araştırma, konu ile ilgili araştırma birikimine katkıda bulunması bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezi ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

1.5.1. İlköğretim: Bütün yurttaşların Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak beden, zihin ve ahlak bakımından gelişmelerine hizmet eden sekiz yıllık temel öğretim dönemi (Sözer, 2000, s. 119).

1.5.2. İlkokuma yazma: İnsanlığın oluşturduğu sembolleri bireye öğretmek; onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturma (Güleryüz, 2002, s. 2).

1.5.3. İlkokuma yazma öğretimi: Bireylere okuma-yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretim (Güleryüz, 1991, s. 129).

1.5.4. Bireşim yöntemi: İlkokuma yazma öğretiminde önce harflerin öğretimi, sonra hece ve kelime, daha sonra da cümle oluşturma esasına dayanan yöntem (Dikmen, 1998, s. 21).

1.5.5. Çözümleme yöntemi: İlkokuma ve yazma öğretiminde, cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de seslerin (harflerin) sezdirilmesi yoluyla okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan öğretim yöntemi (Çelenk, 1993, s. 18).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasında yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiği ile ilgili ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin “neler” olduğunun belirlenmesi amaçlandığından, tarama modelinde nitel bir çalışmadır.

Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde çalışmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1999, s. 77).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman çözümlemesi gibi bilgi alma yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999, s. 10). Cresswell (1994, s. 161) 'in Locke, Spirdusa ve Silverman (1987)'den aktardığına göre nitel araştırmanın amacı özel bir sosyal durumu, olayı ya da rolü anlamaktır. Nitel araştırmalar, çalışmacının çalışmanın amacını sınıflama, listeleme, kopyalama, karşılaştırma ve benzetme yoluyla sosyal bir olguyu aşamalı olarak anladığı bir araştırma sürecidir.

Nitel araştırmalar alan çalışmalarıdır. Nitel araştırmalarda çalışmacı, davranışları doğal ortamlarda incelemek için onların yaşadıkları yerlere gider. Nitel çalışmacılar

“anlam”la ilgilenirler. İnsanların kendi yaşamlarını, deneyimlerini, içinde yaşadıkları fiziksel ortamları nasıl anlamlandırıyorlar? sorusuna yanıt ararlar. Nitel araştırmaların en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır. Nitel araştırmaların odak noktası, katılımcıların algıları, deneyimleri ve onların yaşamı anlama yolları üzerindedir (Ekiz, 2003, ss: 27-29; Uzuner, 1999, s. 437; Cresswell, 1994, s. 162).

Nitel araştırmalarda veriler rakamlarla ifade edilmekten ziyade kelimelerle ya da görüntülerle ortaya konulmaktadır. Nitel çalışmalardan ortaya çıkan veri betimseldir. Yani veri, sayılar yerine resimler, kelimelerle kaydedilir. Bunun için veri toplama sırasında, görüşme, alan notları, fotoğraflar, video-teyp görüntüleri, kişisel dökümanlar elde edilir. Nitel araştırmalar sonuç ya da ürün kadar, meydana gelen süreç üzerinde odaklanır. Araştırmacılar özellikle meydana gelen şeylerin nasıl olduğunu anlamaya çalışırlar (Cresswell, 1994, s. 162).

Nitel araştırmaların verileri betimsel olup; süreç ve anlamla ilgilidir. Araştırmacı veri toplamada ve analizde birincil araçtır. Nitel araştırmalar, araştırma sırasında elde edilmiş verileri ya da bulguları inceleyerek hipotezlerini çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildir. Aksine elde edilen verilerin sistemli ve planlı bir şekilde incelenmesi sonucunda tümevarım yöntemiyle, kuram üretme yoluna gidilir. İlk önce veriler incelenir, daha sonra bu incelemeyle birlikte araştırılan sosyal olguyu en iyi biçimde yansıtacak teori ortaya çıkarılır (Ekiz, 2003, ss: 27-29; Uzuner, 1999, s. 437).

Nitel araştırmalarda araştırmanın doğası, konusu ve amacına göre birçok yöntem kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda en yaygın biçimde tercih edilen yöntemler gözlem, görüşme ve yazılı döküman incelemesidir (Yıldırım, 1999, s. 10; Ekiz, 2003, s. 61).

Görüşme, görüşmecinin cevap almak amacı ile soruları, sözlü ve genellikle yüzyüze olmak koşulu ile deneklere yönelttiği, sohbet havasında yapılan bir etkileşimdir (Bogdan ve Biklen, 1998, s. 93; Kaptan, 1977, s. 181). Görüşme, kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında serbest bilgi değişimini sağlamak amacıyla düzenlenir (Balcı, 2001, s. 180). Görüşme daha çok

sosyal bilimlerde, betimsel ve tarihi araştırmalarda kullanılmakla birlikte, her alanda kullanılabilecek genel bir veri toplama yöntemidir (Özgüven, 1992, s. 109). Görüşmeler değişik biçimlerde gruplanabilmektedir. Ancak en yaygın gruplama biçimi yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçlü sınıflamadır (Karasar, 1999, s.167).

Yapılandırılmış görüşme, daha çok önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme planı”nın aynen uygulandığı bir görüşmedir (Karasar, 1999, s. 167). Yapılandırılmış görüşmeler görüşmecinin her bir görüşülen kişiye aynı soruları aynı düzende sormasına imkan verir (Mathers, Fox ve Hunn, 1998). Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Açık uçlu sorular bu görüşme türünde nadiren kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 93).

Yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların köklerine inmeyi sağlayan bir görüşme tekniğidir. Sorulacak sorular önceden hazırlanmış olsa da, görüşmedeki gelişmeye göre yeni sorular sorulabilir (Karasar, 1999, s. 168). Yapılandırılmamış görüşme türünde, araştırmacı görüşülenle belirli konuları keşfetmeye çalışır. Görüşme sırasında çalıştığı problemle ilgili belirli özel alanlar keşfederse, daha ayrıntılı sorularla o alanları daha derinliğine irdelemeyi deneyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 93).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000, s. 547). Bu görüşme türünde önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş sorular vardır. Bu sorular her bir katılımcıya sistematik olarak sorulur, ancak katılımcılara ayrıntılara inebilmelerine yetecek kadar özgürlük verilir. Böylece katılımcıların standart sorulara verilen cevapların ötesine geçmeleri beklenir (Altunışık ve diğerleri, 2001, s. 193).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konu alanında araştırmacının aydınlatmak istediği alana dayanan bir dizi açık uçlu soruyu içerir. Hem görüşmeciye hem de görüşülen kişiye bazı konuları daha ayrıntılı tartışma fırsatları sağlar. Eğer görüşülen kişi bir soruyu yanıtlamada zorlanırsa ya da yalnızca kısa bir yanıt verirse görüşmeci, görüşülen kişinin sorunun daha ötesini düşünmesini cesaretlendirecek ipuçları kullanabilir. Yarı yapılanmış bir görüşmede, görüşmeci görüşülen kişinin yanıtları üzerinde özenle hazırlanmış sondalar ile derinliğine araştırma yapma özgürlüğüne sahiptir (Mathers, Fox ve Hunn, 1998). Yarı yapılandırılmış görüşme türünde görüşülen kişilerin gereksinimleri doğrultusunda araştırmacı soruları sorarken sorulara ilişkin ek açıklamalar yapabilir (Berg, 1998, s. 61). Bu araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

2. 2. Örneklem Seçimi

Nitel araştırmada, örneklem seçimi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Bazen bir birey bile nitel araştırma örneklemi oluşturabilmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda, araştırma kaynaklarının sınırlılığı ve kullanılan bilgi toplama ve veri çözümleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine almak olanaklı olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 54). Bu nedenle, araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tamamen nitel araştırma yöntemleri içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 69). Bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemine seçiminde, araştırmacı tarafından iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

1. Öğretmenlerin ilköğretim birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretimi yapmış olması,
2. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin her ikisini de uygulamış olması.

2. 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırma yapılacak okulların ve okullardaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı her okula telefon ederek yüz yüze görüşebilmek için randevu almıştır. Belirlenen günlerde okullara gitmiş, okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmüştür. Bu görüşmede, araştırmanın amacını açıklayarak nasıl yürüteceğini anlatmış ve Eskişehir Valiliğinden araştırma yapılmasında bir sakınca olmadığına ilişkin resmi izin belgesi alındığı ifade edilmiştir. “Valilik İzin Belgesi” EK-1’de verilmiştir. Görüşülen tüm okul müdürleri ve öğretmenler görüşme yapılması konusunda bir sakınca olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili sayısal bilgiler Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemine, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 15 ilköğretim kurumunda görev yapan 22 öğretmen alınmıştır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılına bakıldığında en çok çalışma süresinin 37 yıl, en az çalışma süresinin 27 yıl olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 17’si Eğitim Önlisans/İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu mezunu, 4’ünün Lisans Tamamlama Programı mezunu, 1’inin Eğitim Enstitüsü mezunu olduğu görülmüştür.

Çizelge 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler	Grup	f
Okulun Adı	Atatürk İ.Ö.O	1
	24 Kasım İ.Ö.O	1
	Ülkü İ.Ö.O	2
	Milli Zafer İ.Ö.O	1
	Ziya Gökalp İ.Ö.O	2
	Hürriyet İ.Ö.O	1
	Suzan Gürcanlı İ.Ö.O	1
	Barbaros İ.Ö.O	1
	Sami Sipahi İ.Ö.O	4
	Şeker İ.Ö.O	1
	Porsuk İ.Ö.O	2
	Murat Atılğan İ.Ö.O	2
	Özel Çağdaş İ.Ö.O	1
	MAT-FKB Gelişim İ.Ö.O	1
	Ali Yasin İ.Ö.O	1
Meslekteki Çalışma Yılı	27	2
	28	2
	29	2
	30	3
	31	2
	32	2
	33	4
	34	1
	35	2
	36	1
	37	1
İlköğretim 1. Sınıflardaki Hizmet Süresi	20	2
	18	2
	15	3
	14	2
	13	2
	10	3
	8	2
	7	1
	6	1
	5	1
	4	1
	3	1
	2	1
Eğitim Düzeyi	Eğitim Önlisans/İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu	17
	Lisans Tamamlama Programı	4
	Eğitim Enstitüsü	1

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla kuramsal boyutun oluşturulması için konuyla ilgili yazın taranarak araştırma, makale, tez, kitap, dergi v.b. incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak ve gerekli olan verileri toplamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

2.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verildikten sonra araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. “Öğretmen Görüşme Formu” EK-2’de verilmiştir. Araştırmacı görüşme formunu hazırlarken kimi ilkeleri dikkate almıştır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 101):

- Kolay anlaşılacak sorular yazma, odaklı sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenlemedir.

Görüşme formu geliştirilirken öncelikle sorulacak sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Araştırmacı bu doğrultuda, hazırladığı soruların kolay anlaşılır ve açık olarak ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla iki öğretmenle ön görüşme gerçekleştirmiştir. Ön görüşme yapılacak öğretmenlerle önceden görüşülerek, görüşme için kendilerine uygun gün, saat ve yer belirlenmiştir. Araştırmacı, ön görüşmede görüşülecek öğretmenlere araştırmasının amacını ve nasıl bir süreç izleneceğini açıklamıştır. Aynı zamanda veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Görüşme sonucunda ön görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Bu yanıtlara dayalı olarak anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan görüşme formlarının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla görüşme formları alandan iki uzman tarafından incelenerek görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, her bir görüşme formundaki soru maddelerinin geçerliliği belirlenerek görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

2.3.2. Görüşme İlkeleri

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra sıraya konularak her öğretmene belirlenen sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Ancak görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından herhangi bir sorunun cevabı tam olarak alınmamış olursa ya da yüzeysel bir cevap verilirse, “Başka söylemek istediğiniz ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı?” şeklinde sorunun daha açık ve anlaşılır olarak cevaplanmasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca soruların cevaplanması sırasında, sorulan soruyla birlikte daha sonra sorulacak olan bir başka sorunun cevabı alınmış olunursa, o sorunun tekrar sorulmaması kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında tam olarak anlayamadıkları açıklık getirilmesini istedikleri sorular olduğunda da kendilerini yönlendirmeden gerekli açıklamaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

2.4. Görüşmelerin Yapılması

Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile ilgili olarak görüşmeyi kabul eden öğretmenlerden uygun zamanlarda randevu alınmış, daha sonra görev yaptıkları okullara gidilerek görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 27 Ekim 2004 ile 28 Aralık 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. “Öğretmen Görüşme Takvimi” EK-3’de verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, önceden kararlaştırılan yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tümü öğretmenlerin görev yaptığı ilköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin 3’ü müdür odasında, 8’i müdür yardımcısı odasında, 1’i okul kütüphanesinde, 3’ü sigara içilen öğretmenler odasında ve 7’si de öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından ve birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce her bir katılımcının görüşme yönergesini okuması

sağlanmıştır. Görüşme soruları her katılımcıya aynı sırada sorulmuştur. Soruların yanıtlanması sırasında öğretmen araştırma kapsamının dışına çıktığında, araştırmacı uygun bir dil kullanarak tekrar konuya dönülmesini sağlamıştır.

Görüşme sırasında görüşme yapılan odalara hiç kimse girmemiştir. Görüşmelerde öğretmenlere 7 soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika arasında sürmüştür.

2. 5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilmiştir.

Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilmesi gibi, veri toplama aşamalarında elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir. Bu analiz türünde, veri kaynaklarından kimi alıntılar yapmak, çalışmanın güvenilirliği ve sağlığı açısından yararlı olabilir. Bu şekilde ayrıca çarpıcı görüşlerin yansıtılması da sağlanmış olur. Betimsel analizin amacı ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıksal bir sıraya konulur. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır ve bazı sonuçlara ulaşılır. Son aşamada ise araştırmacı yorumların ışığında gelecekle ilgili tahminlerde bulunarak yeni açılımlara ulaşmaya çalışır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Altunışık ve diğerleri, 2001, s. 222). Araştırmada veriler bu aşamalar dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma aşamasında, görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Kayıtların dökümü sırasında her öğretmen için ayrı bir görüşme dökümü formu kullanılmıştır. Bilgisayardan alınan görüşme dökümü formlarından iki tanesi yansız atama yöntemiyle seçilerek bir uzmandan ses kayıt cihazındaki kayıtlarla görüşme dökümleri formunu karşılaştırması istenmiştir. Ses kayıt cihazını dinleyen uzmanın görüşleri doğrultusunda görüşme dökümü formunda eksiklikler varsa düzeltilmiş ya da

uzmanın anlayamadığı sesler birlikte dinlenerek çözümlenmiştir. Bu işlemten sonra, her bir katılımcıyla yapılan görüşme formundaki her bir soruya verilen yanıtlar ilgili soru altında toplanmıştır. Buradaki amaç, “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlarken araştırmacıya; güvenilirlik ve geçerlik çalışması yaparken hem araştırmacıya hem de uzmanlara kolaylık sağlamaktır.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında, daha önceden oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler tekrar okunmuş ve düzenlenmiştir. Görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, her bir soru maddesinin altında soru ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur. Bu görüşme kodlama anahtarında görüşme sorularına ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak biçimde oluşturulan seçeneklere yer verilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında yer alan yanıt seçeneklerinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla beş adet öğretmen görüşme dökümü yansız atama yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen beş adet görüşmeciye ait görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Görüşme dökümü formları ile görüşme kodlama anahtarları araştırmacı ve uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşmecilerin görüşüne uygun bulunan seçeneğin ilgili görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama anahtarlarına yaptıkları işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadan sonra görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir.

Bulguların tanımlanması aşamasında, düzenlenen veriler tanımlanarak daha kolay anlaşılır ve kolay okunabilir duruma getirilmeye çalışılmıştır. Burada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısal analizinde frekans hesapları kullanılmıştır.

Nitel verilerin sayılara indirgenmesindeki amaç, istatistiksel yöntemlere başvurarak genellemeler yapmak ya da sınırlı sayıdaki belirli değişkenler arasında ilişki aramak değildir. Amaç; güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanımak ve küçük ölçekli bir araştırmanın ya da bir durum çalışması sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme

ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermesidir (Yıldırım ve şimşek, 2000, ss: 177-178).

Görüşme kodlama anahtarlarında yer alan yanıt seçeneklerinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, görüşmelerin dökümünün yapıldığı görüşme formlarından 5'i yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen 5 görüşme için boş birer kodlama anahtarı hazırlanarak alanda uzman başka bir kişiye verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, seçilen görüşme formlarını, birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmenin tutarlılığını belirlemek amacıyla işaretlenen görüşme kodlama anahtarları, her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir (EK-4). Araştırma güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, görüşme kodlama anahtarı 22 öğretmen için çoğaltılmıştır. Araştırmacının kendisi ve alandan başka bir uzman, birbirinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki 22 öğretmen görüşme kodlama anahtarında her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği kodlamışlardır.

Her öğretmen ile ilgili birer görüşme kodlama anahtarı oluşturulduktan sonra, araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarının tutarlılığı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yaparken, araştırmacının ve uzmanın işaretlediği her soru maddesini kapsayan yanıt seçeneği tek tek kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüşme Birliği” ya da “Görüşme Ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman ilgili soruda aynı yanıt seçeneğini işaretlemişse uzmanlar arası “görüş birliği” olarak kabul edilmiştir. Soruya araştırmacı ile uzman farklı yanıt işaretlemişse, araştırmacının yaptığı analiz referans kabul edilerek görüşme ayrılığı kabul edilmiştir. Görüş ayrılığı olarak işaretlenen seçeneklerde araştırmacının işaretlediği seçenek temel alınmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması Türnüklü'nün, Croll (1986, s. 152), Robson (1993, s. 222), Bekeman ve Gottman'dan (1997, s. 60) aktardığı “Uyuşum Yüzdesi Formülü (Agreement Percentage)” kullanılarak yapılmıştır.

$$P = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100$$

P: Uyuşum Yüzdesi

Na: Uyum miktarı

Nd: Uyuşmazlık miktarı

Çizelge 2’ de görüşme kodlama anahtarlarında yer alan soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralı olarak verilmiştir.

Çizelge 2

Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Soru 1	100
Soru 2	100
Soru 4	100
Soru 6	100
Soru 3	99
Soru 5	98
Soru 7	97

Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik, 7. soruda en düşük % 97, 1., 2., 4., 6. sorularda %100 en yüksek olarak hesaplanmıştır. Görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik ortalaması % 99,14 olarak hesaplanmıştır.

Yukarıda yapılan işlemler sonucunda, araştırmaya katılanların görüşlerinin her tema ve alt tema için hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans olarak ifade edilmiştir. *Bulguların yorumlanmasında* elde edilen bulgular açıklanmış görüşmecilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve alanyazın ile desteklenmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında araştırmanın temel amacı doğrultusunda ele alınan ve yanıtlanması gereken sorular görüşme formundaki soru sırası dikkate alınarak sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi konusundaki görüşlerini almak amacıyla, nitel yöntemlerden yarı yapılandırılmış görüşme ve betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemi Konusunda Neler Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında birinci soru olarak, “İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 3’ te gösterilmiştir.

Çizelge 3
Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemi
Konusunda Neler Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans
Dağılımları

İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi konusunda neler düşünüyorsunuz?	f
a. Çocuğun daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantısındaki başarısının temelidir	8
b. Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir	6
c. Bireyin ifade becerilerini geliştirir	4
d. İlköğretimin temelidir	4
e. Toplumun ekonomik ve kültürel gelişiminde önemli rol oynar	4
f. Öğrenmenin temelidir	2
g. Bilgili, bilinçli, kendine güvenen, eleştiren nesiller yetiştirme açısından önemlidir	2
h. Çocuğun yaşam şekli, dünyaya ve çevreye bakış açısı farklı bir boyut kazanır	2
ı. Okuduğunu anlamamanın temelidir	2
i. İlkokuma yazma çocuğun biçimlendirilmesini sağlar	2
j. Sağlıklı, anlamlı ve hızlı okuma yazma becerisi edinmenin temelidir	1
k. Bireyin dil becerilerinin gelişimini sağlar	1
l. Günlük yaşamda gerekli olan temel becerilerin edinilmesini sağlar	1
m. İnsanı yaşama hazırlayan en önemli etkindir	1
n. Yaşamın anlamıdır	1
Görüşler Toplamı	41

Çizelge 3’te görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmenlerin 8’i “Çocuğun daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantısındaki başarısının temelidir”, 6’sı “Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir”, 4’ü “Bireyin ifade becerilerini geliştirir”, 4’ü “İlköğretimin temelidir”, 4’ü “Toplumun ekonomik ve kültürel gelişiminde önemli rol oynar” biçiminde yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin 2’si “Öğrenmenin temelidir”, 2’si “Bilgili, bilinçli, kendine güvenen, eleştiren nesiller yetiştirme açısından önemlidir”, 2’si “Çocuğun yaşam şekli, dünyaya ve çevreye bakış açısı farklı bir boyut kazanır”, 2’si “Okuduğunu anlamamanın temelidir”, 2’si “İlkokuma yazma çocuğun biçimlendirilmesini sağlar” biçiminde görüş bildirirken, 1’i “Sağlıklı, anlamlı ve hızlı okuma yazma becerisi edinmenin temelidir”, 1’i “Bireyin dil becerilerinin gelişimini sağlar”, 1’i “Günlük yaşamda gerekli olan temel becerilerin edinilmesini sağlar”, 1’i “İnsanı yaşama hazırlayan en önemli etken”, 1’i “Yaşamın anlamıdır” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerden Payende, Neşe, İsmet, Ali Aydın, Ziyaettin, Behriye, Ali, Ülker ve Şevket öğretmen, ilkokuma yazma “Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir” biçiminde görüş bildirmişlerdir. İsmet öğretmen “*İlkokuma yazma eğitim, öğretim çalışmalarının temel basamağıdır. İlkokuma yazma olmadan yapılan diğer öğretim şekilleri ve öğrenme sistemleri de gerçekleşmesi mümkün değildir*” (st. 154-155) derken; Ziyaettin öğretmen ise “*Okuma yazma olmadan hiçbir eğitim-öğretim etkinliğinin olmayacağı bellidir*” (st. 1859-1860) diyerek ilkokuma yazmanın önemini belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ali Aydın Bey, “*Okuma yazma olmadan hayat bilgisi, matematik dersini yapamıyoruz (...) okuma yazmanın diğer bilgilerin kazanılması için temel olacağına inanıyorum*” (st. 1211-1213) biçiminde görüş bildirirken, Neşe öğretmen, “*Okuma yazma (...) öğrencilerin başarılı olmalarının en önemli ilk basamağını kapsıyor*” (st. 370-372), Mustafa öğretmen, “*İlköğretimde ilkokuma yazmanın yeri ve önemi (...) çocuğa daha sağlıklı, daha anlamlı, daha hızlı okuma yazma becerisini kazandırmaktır*” (st. 542-544) diyerek ilkokuma yazma öğretiminin önemine dikkat çekmiştir. İsmet öğretmen “*Okuma yazmasını öğrenmiş, doğru okumayı öğrenmiş, ondan sonra matematikten temel işlemleri ve dört işlemleri doğru öğrenmiş bir öğrenci, öğrencilik hayatında, meslek hayatında, yaşamında mutlaka başarılı olur. Olmaması için bir neden yok. Ama bunlardan, bu halkalardan bir tanesi noksanı, onun yukarıdaki derslerinde mutlaka başarısızlık, yaşantısında başarısızlık, işinde başarısızlık görülecektir*” (st. 311-316) derken, Cevat öğretmen ise “*Okuma yazmanın önemi bence çok büyük, çünkü her şey anlamaya dayalı, matematikteki problemi anlamadan çözemezsiniz, bir başka konu üzerinde görüş bildiremezsiniz. Mutlaka iyi okuma, iyi anlama, iyi anlatım. Onun için de temel de nedir? 1.sınıftaki okuma yazma öğretimidir*” (st. 1335-1338) biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca Özcan öğretmen “*ee tabii ki önemli ilkokuma yazma çocuğu için tabii, bu dönemde çocuk eee dünyaya, çevreye bakış açısı değişiyor. Okuma yazmayı öğrenince çocuk daha farklı şeyler düşünebiliyor, yaşam şekli, çevreye uyumu, iletişimi daha değişik boyutlara geliyor*” (st. 806-809) diyerek ilkokuma yazma öğretiminin önemine dikkat çekmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümü ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ilkokuma yazma öğretimini eğitim ve öğretim etkinliklerinin temeli, öğrencilerin daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantılarındaki başarılarının belirleyicisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca görüşme

yapılan öğretmenler ilkokuma yazmanın, çocuğu yaşama hazırlayan en önemli etken olduğunu belirterek; ilköğretimin çocuğa daha sağlıklı, daha anlamlı ve daha hızlı okuma yazma becerisi kazandırdığını; kendine güvenen, eleştiren bir birey yetiştirme açısından ilkokuma yazmanın önemli olduğunu; ilkokuma yazmanın, çocuğun dünyaya ve çevreye bakış açısını değiştirdiğini; toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temeli olduğunu vurgulayarak ilkokuma yazma öğretiminin önemine dikkat çekmişlerdir.

3.1.2. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerisi Bakımından Karşılaştırabilir misiniz? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında ikinci soru olarak “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuduğunu Anlama Becerisi Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, çözümleme yöntemi okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde daha etkili diyen öğretmenlerin 9’u “Çocuk cümlelerin bütününe kavıyor”, 3’ ü “Somut öğrenme sağlıyor” derken, 2’si “Algılama daha kolay oluyor”, 2’si “Göz sıçraması daha hızlı gerçekleştiği için bütünü algılamayı kolaylaştırıyor”, 1’i “Kalıcı öğrenmeler sağlıyor”, 1’i “Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma daha kolay”, 1’i “Sözcükleri tam olarak telaffuz etmeyi sağlıyor”, 1’i “Öğrencinin biçim ve içeriği zihninde yapılandırmasını sağlıyor” biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 4
Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve
Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi
Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans
Dağılımları

Çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi bakımından karşılaştırabilir misiniz?	f
a. Çözümleme yöntemi daha etkili	
a.1. Çocuk cümlelerin bütününe kavıyor	9
a.2. Somut öğrenme sağlıyor	3
a.3. Algılama daha kolay oluyor	2
a.4. Göz sıçraması daha hızlı gerçekleştiği için bütünü algılamayı kolaylaştırıyor	2
a.5. Kalıcı öğrenmeler sağlıyor	1
a.6. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma daha kolay	1
a.7. Sözcükleri tam olarak telaffuz etmeyi sağlıyor	1
a.8. Öğrencinin biçim ve içeriği zihninde yapılandırmasını sağlıyor	1
b. Karma yöntem daha etkili	
b.1. Her iki yöntem de etkili, önemli olan öğretmenin bu yöntemleri başarıyla uygulaması	3
b.2. Karma yöntemle hedefe daha çabuk varılmaktadır	2
b.3. Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki yöntemde de başarı sağlanabilir	1
b.4. Çözümleme ve etkin bir şekilde ses öğretimiyle başarı sağlanabilir	1
c. Bireşim yöntemi	
c.1. Çocuk önce parçaları gördüğü için algılama zayıflıyor	4
c.2. Bütün yerine parçaları algılamaya yönelik olduğu için anlamada sorun yaşıyor	2
c.3. Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamada sorun yaşıyor	2
c.4. Çocuklar harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurduğu için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor	1
c.5. Heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor	1
c.6. Okuma hızının yavaş olması anlamayı olumsuz etkiliyor	1
Görüşler Toplamı	38

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde “Karma yöntem daha etkili” biçiminde görüş bildiren öğretmenlerin 3’ü “Her iki yöntem de etkili, önemli olan öğretmenin bu yöntemleri başarıyla uygulaması”, 2’si “Karma yöntemle hedefe daha çabuk varılmaktadır” derken, 1’i “Çözümleme ve etkin bir şekilde ses öğretimiyle başarı sağlanabilir”, 1’i “Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki yöntemde de başarı sağlanabilir” biçiminde görüş bildirmiştir.

Okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bireşim yöntemi ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin 4'ü “Çocuk önce parçaları gördüğü için algılama zayıflıyor”, 2'si “Bütün yerine parçaları algılamaya dönük olduğu için anlamada sorun yaşanıyor”, 2'si “Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamada sorun yaşanıyor” derken, 1'i “Çocuklar harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurduğu için okuduğunu anlamada sorun yaşanıyor, 1'i “Heceleyerek okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşanıyor”, 1'i “Okuma hızının yavaş olması anlamayı olumsuz etkiliyor” diyerek, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bireşim yönteminin etkili olmadığını bildirmiştir.

Öğretmenlerden Ziyaettin Bey “Okumayı anlamak süratli okumanın sonucunda gelişir. Süratli okuyamayan çocuk anlayamaz. Dolayısıyla süratli okumak için de cümle öğretimi metodu kullanılmalı (...) harf sistemi gözün bütünü algılaması yerine, cümleyi bütün algılaması yerine, harf harf algılayarak gidiyor. Dolayısıyla okuma hızı düşük, dolayısıyla da anlamaları düşük oluyor” (st. 1865-1872) derken; Ali Aydın Bey “Bireşim yönteminde okuma daha çabuk oluyor, ama öğrenciler okuduklarını tam anlayamıyorlar. Çabuk okumalarına rağmen heceleyerek okuma yapıyorlar. Bu da anlamalarını güçleştiriyor. Çözümleme yönteminde ise cümle verdiğimiz için çocuk cümleyi tam olarak okuyor” (st.1216-1220) biçiminde görüş bildirmiştir. Neşe Hanım “Çözümleme yönteminde fişlerden tüm olarak verdiğimiz için herhangi bir kelimenin hecesini öğrenci hatırlayabilir. Bilmediğini resimlerden çıkarabilir. Fişin yanındaki resimden. Ve kalıcı oluyor. Öğrencilerin algılamaları daha kolay oluyor” (st. 384-386) derken; Behriye Hanım “Çözümlemede önce bütünü veriyorsunuz, bütünden parçalara geçiyorsunuz. Bu da kavramayı çabuklaştırıyor. Önce bütünü kavırıyor çocuk, ondan sonra da çözümlemeye geçince parçaları ayırabiliyor. Okuma da daha hızlı oluyor, anlatımda da aynı şey oluyor” (st. 2046-2050), Mustafa Bey ise “Çözümleme yönteminde çocuk daha ilk günden itibaren gördüğü bir sözcüğü ve cümleyi normal olarak hecelemeden okuyabilir hale gelir. Şekil ile içerik, yani o şeklin ifade ettiği kavramı zihninde birleştirir ve okuma eylemi oluşur” (st. 549-552) diyerek okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde çözümleme yönteminin daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Şevket Bey “Çözümleme metodu ile bireşim metodu arasındaki bu basamak eee dengelemek gerekir diye düşünüyorum” (st.1737-1738) derken; Payende Hanım “Eski

ve yeni teknikleri beraber götürülerek daha güzel bir hedefe ulaşılacağını zannediyorum. Hizmetim boyunca da bu yolu takip ettim. Eski yönetmelikle yeni yönetmelikteki eğitim öğretimde başlangıcı uygulayarak bu yolda daha etkin olduğunu zannediyorum. Bütünden parçaya doğru ve aynı zamanda etkin bir şekilde ses vererek okuma yazmanın daha çabuk olacağına eminim” (st. 25-30) biçiminde görüşünü bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden tamamına yakını ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çözümleme yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğu görülmektedir. Bireşim yöntemi parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılama yavaşlığı, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili görülmemektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, Bulut (1998) ve Uçar’ın (2001) yaptıkları araştırmaların, çözümleme yöntemiyle yapılan eğitim-öğretimde öğrencilerin okudukları bir parça ya da metni daha iyi anladığı bulgusu ve Tok’un (2001) çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretiminin daha kalıcı öğrenme sağladığı bulgusu ile Çelenk’ in (1993) çözümleme yönteminde okuma öğretimine anlamlı bütünlerden başlanmasının okuduğunu anlama becerisini artırdığı bulgusu ile örtüşmektedir.

3.1.3. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuma Yazmayı Öğrenme Hızı Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında üçüncü soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuma Yazma Öğrenme Hızı Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” sorusu yöneltmiştir. öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 5’te gösterilmiştir.

Çizelge 5
Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve
Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Okuma Yazmayı Öğrenme Hızı
Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans
Dağılımları

Çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin okuma yazmayı öğrenme hızı bakımından karşılaştırabilir misiniz?	f
a. Çözümleme yöntemi okuma yazma öğrenme hızında daha etkili	
a.1. Öğrenci bütünü kavradığı için göz sıçraması daha hızlı gerçekleşir	4
a.2. Öğrenci okumaya geç başlıyor ancak nitelikli ve hızlı okuma yazma becerisi kazanıyor	3
a.3. Hızlı okumayı ve bütünü algılamayı sağladığı için beynin daha hızlı çalışmasını sağlar, böylece öğrenme daha hızlı gerçekleşir	1
a.4. İleride hızlı okuma açısından daha etkilidir	1
a.5. Hecelerden, anlamlı okuma sağlar	1
a.6. Aşamalarına uygun olarak uygulandığında daha etkilidir	1
b. Karma yöntem daha etkili	
b.1. Karma yöntem daha etkili	2
b.2. Çözümleme ve ses öğretimi bir arada daha etkili	1
b.3. Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki yöntemde de başarı sağlanabiliyor	1
b.4. Her iki yöntemde de öğretmenin tutumuna bağlı	1
c. Bireşim yöntemi	
c.1. Okuma hızının ve kalitesinin düşmesine neden olur	5
c.2. Okumada kekeleme ve heceleme görülüyor	3
c.3. Parçadan bütüne gidildiği için önce harfler algılanmaya çalışılıyor, bu da göz sıçramasını düşürüyor	3
c.4. Okuma yazmaya çabuk geçme açısından daha etkili oluyor	2
c.5. Öğrenci okurken yaptığı gibi yazarken de heceleyerek yazıyor, bu nedenle hece ve harf eksiklikleri görülüyor	2
c.6. Okumaya hızlı geçiliyor, ancak yazma daha geç öğreniliyor	1
c.7. Öğrenci harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğreniyor	1
c.8. Öğrenci bütünü algılamakta zorlanıyor, bu nedenle okuma hızı düşüyor	1
c.9. Okuma kopuk kopuk oluyor	1
Görüşler Toplamı	34

Çizelge 5’te görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 11’i “Çözümleme yöntemi okuma yazma öğrenme hızında daha etkili”, 2’si “Karma yöntem daha etkili”, 1’i “Çözümleme ve ses öğretimi bir arada daha etkili”, 1’i “Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki

yöntemde de başarı sağlanabiliyor”, 1’i “Her iki yöntemde de öğretmenin tutumuna bağlı” biçiminde yanıtlar vermişlerdir. Çözümleme yöntemi daha etkili diyenlerin, 4’ü “Öğrenci bütünü kavradığı için göz sıçraması daha hızlı gerçekleşir”, 3’ü “Öğrenci okumaya geç başlıyor ancak nitelikli ve hızlı okuma yazma becerisi kazanıyor”, 1’i “Hızlı okumayı ve bütünü algılamayı sağladığı için beynin daha hızlı çalışmasını sağlıyor, böylece öğrenme daha hızlı gerçekleşir”, 1’i “İleride hızlı okuma açısından daha etkilidir”, 1’i “Hecelemeden anlamlı okuma sağlar”, 1’i “Aşamalarına uygun olarak uygulandığında daha etkilidir” biçiminde görüş bildirmiştir. Okuma yazma öğretiminde bireşim yönteminin okuma yazma öğrenme hızına olan etkisi hakkında görüş bildiren öğretmenlerin 5’i “Okuma hızının ve kalitesinin düşmesine neden olur”, 3’ü “Okumada kekeleme ve heceleme görülüyor”, 3’ü “Parçadan bütüne gidildiği için önce harfler algılanmaya çalışılıyor, bu da göz sıçramasını düşürüyor”, 2’si “Okuma yazmaya çabuk geçme açısından daha etkili”, 1’i “Okumaya hızlı geçiliyor, ancak yazma daha geç öğreniliyor” biçiminde yanıt vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin 1’i “Öğrenci okurken yaptığı gibi yazarken de heceleyerek yazıyor, bu nedenle hece ve harf eksiklikleri görülüyor”, 1’i “Öğrenci yazarken harf ve heceleri unutup”, 1’i “Öğrenci bütünü algılamakta zorlanıyor, bu nedenle okuma hızı düşüyor”, 1’i de “Okuma kopuk kopuk oluyor” biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Mustafa Bey “*Cümle yönteminde çocuk hecelemeden, normal olarak anlamlı okumayı öğreniyor. Anlamlı okumaya bağlı olarak da göz sıçramasına bağlı olarak hızlı okumayı öğreniyor. Ama bireşim yönteminde ise okuma olayı kopuk, heceleme ve göz sıçraması yavaş olduğu için, anlamlı okumayı, hızlı okumayı olumsuz yönde etkilemiş oluyor*” (st. 560-564) derken, Necdet Bey “*Şimdi birleştirme yönteminde birincisi hızlı okumuyor, hızlı okumadığı için de anlama zayıf oluyor ve kaçınıcı sınıfa giderse gitsin o okuma hızı, mesela 1.sınıfın ikinci son döneminde kazandığı hızla aynı oluyor. Fazla bir gelişme olmuyor. Kitap okuma zevkinden mahrum kalıyor bu yavaş okumadan dolayı. Ama bu şimdiki kullandığımız çözümleme yönteminde daha hızlı okuyor, daha anlayarak okuyor ve kitap okuma zevkleri de buna göre değişiyor*” (st. 1694-1699) biçiminde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden Necmi Bey “*Tabii ki çözümleme yönteminde ilk üç ay süre içerisinde devamlı çözümleme çalışmaları yapılır, geç öğrenilir fakat okuma daha iyi kavranılır ve okuma sürati daha süratli olur*” (st. 2480-2482) derken, Ziya Bey “*Tümdengelim*

yöntemiyle okuma yazma öğrenen insanların daha çok hızlı okuduklarını biliyoruz. Çünkü okuma gözün sıçramasıdır. Göz ne kadar, ne denli sıçrarsa ve ne kadar bütünü görebilirse o kadar daha düzgün ve daha hızlı bir okuma yöntemini seçmiş olursunuz. Bireşim parçalar. Göz de parçalara alışırsa, ileride bu parçaları bütüne getirmede büyük sıkıntılar oluyor” (st. 898-903) biçiminde görüş bildirmiştir.

Ziyaettin Bey “(...) cümle yöntemiyle yapılan eğitim öğretim daha hızlı, dolayısıyla anlamaları daha hızlı oluyor. Bütün cümle, bütün algılandığı için hatta eee bazı öğrenciler de 2-3 cümleyi birden algılıyor. Hatta paragraf algılayan öğrenciler var. Şimdi bu çok azdır bunun sayısı ama, fakat harf yönteminden gidildiği zaman bunu yapmanız mümkün değil” (st. 1789-1884) derken, Suzan Hanım “Tümdengelim metodunda öğrenciler daha çok okuma yazma üzerinde okumaları hızlanıyor. Ama ne yazık ki biz sesleri vermek zorunda kalıyoruz. Çabuk okusunlar diye bir heyecana kapılıyoruz. Ama metodu yerli yerinde, ayına, gününe göre uygularsak, o metodu kullanmaya gerek yok” (st. 1977-1981) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden Ali Aydın Bey “Bireşim yönteminde okuma çabuk oluyor ama maalesef yazma o kadar çabuk olmuyor. Çocuk çabuk yazıyor ama yazarken de hece eksiklikleri, ses eksiklikleri oluyor. Çözümleme yönteminde ise bu eksiklikler görülüyor. Hem okuma düzgün, hem yazma düzgün oluyor. Bireşim yönteminde öğrettiğiniz zaman çocuklar yazarken heceleyerek yazıyorlar” (st. 1232-1236) derken, Asım Bey “Bu çözümleme metodunda hücre olarak ben heceyi görüyorum. Zaten bütün organların temelinde de hücre var. Çünkü hücre organları oluşturuyor. Ben de harften çok eğer hecenin tam ve güzel bir şekilde öğretildiği takdirde, öğrencilerimizin ister tümdengelim, ister tümevarım metoduyla fark etmez, ama bence dediğim gibi okuma yazmada hücre olarak ben heceyi görüyorum. Çünkü heceler bir araya gelerek şeyi, kelimeyi ve cümleyi oluştururlar” (st. 2287-2293) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin öğrencilerin okuma yazma öğrenme hızı bakımından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çözümleme yönteminde okuma yazma öğrenmeye geç başlandığı, ancak bu yöntemin nitelikli ve hızlı okuma becerisi kazandırma ve bütünü kavrayarak göz sıçramasının daha hızlı gerçekleşmesini sağlama bakımından daha etkili olduğu görülmektedir. Bireşim yönteminin okuma yazmaya

çabuk geçme bakımından daha etkili olduğu, ancak okuma hızının ve kalitesinin düşmesi, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerinin görülmesi, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olması bakımından etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, Bulut’ un (1998) yaptığı araştırmanın, okuma yazma hızı yönünden çözümleme yönteminin daha yararlı olduğu bulgusu ve Tok’ un (2001), harfleri tanıma yönünden çözümleme yönteminin daha kullanışlı olduğu, harflerin öğretilmesi, özellikle ünsüz harflerin tek başına okunma özelliklerinin olmamasından dolayı bireşim yönteminin başarılı sonuçlar vermediği, çözümleme yönteminde okuma yazma hızının daha fazla olduğu ve anlamlı okuma alışkanlığı sağladığı bulgusu ile örtüşmektedir.

3.1.4. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılığına Uygunluğu Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında dördüncü soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel Farklılığına Uygunluğu Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerden 11’i “Çözümleme yöntemi daha uygun”, 2’si “Bireşim yöntemi yetişkin eğitiminde daha etkilidir”, 1’i “Karma yöntem daha etkilidir”, 1’i “Çözümleme ve hece öğretimi daha etkilidir” biçiminde yanıt vermiştir. Çözümleme yöntemi çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun diyen öğretmenlerden 6’sı “Bütünü algılamayı sağlar”, 2’si “Somut düşünmeyi sağlar”, 1’i “Göz sıçramasını sağlar”, 1’i “Seçilen cümleler çocukların günlük yaşantılarına daha uygundur”, 1’i “Öğrenilemeyen cümle, kelime, hecelerin telafi edilme olasılığı yüksektir” biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 6
Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve
Bireşim Yöntemlerini Öğrencilerinizin Gelişim Özellikleri ve Bireysel
Farklılıklarına Uygunluğu Bakımından Karşılaştırabilir misiniz?” Sorusuna
Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından karşılaştırabilir misiniz?	f
a. Çözümleme yöntemi daha uygun	
a.1. Bütünü algılamayı sağlar	6
a.2. Somut düşünmeyi sağlar	2
a.3. Göz sıçramasını sağlar	1
a.4. Seçilen cümleler çocukların günlük yaşantılarına daha uygundur	1
a.5. Öğrenilemeyen cümle, kelime, hecelerin telafi edilme olasılığı yüksektir	1
b. Bireşim yöntemi daha uygun	
b.1. Soyut düşünebildikleri için yetişkin eğitiminde daha etkilidir	2
b.2. Öğrenme güclüğü çeken öğrenciler için daha uygundur	2
b.3. Bütünü algılayamayan öğrencilerde ses ve heceyi temel alan bireşim yöntemi daha etkilidir	2
b.4. Ayrıntıları fark edebildikleri için yetişkin eğitiminde daha etkilidir	1
b.5. Sınıflarda bireşim yönteminden de yararlanabilecek öğrenciler bulunmaktadır	1
c. Diğer	
c.1. Karma yöntem daha etkilidir	1
c.2. Çözümleme ve hece öğretimi daha etkilidir	1
c.3. Bireşim yönteminde önce parçalar algılandığı için çocuk gelişimine aykırıdır	2
Görüşler Toplam	23

Bireşim yöntemi daha etkili diyen öğretmenlerden 2’si “Soyut düşünebildikleri için yetişkin eğitiminde daha etkilidir”, 2’si “Öğrenme güclüğü çeken öğrenciler için daha uygundur”, 2’si “Bütünü algılayamayan öğrencilerde ses ve heceyi temel alan bireşim yöntemi daha etkilidir”, 1’i “Ayrıntıları fark edebildikleri için yetişkin eğitiminde daha etkilidir”, 1’i “Sınıflarda bireşim yönteminden de yararlanabilecek öğrenciler bulunmaktadır” diyerek bireşim yönteminin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerden 2’si “Bireşim yönteminde önce parçalar algılandığı için çocuk gelişimine aykırıdır” diyerek bireşim yönteminin sınırlılığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden İsmet Bey “Bugün yetişkin eğitiminde kullanılabilir bireşim yöntemi. Yetişkin eğitiminde bugün şöyle söyleyeyim, zeka seviyesi normal, 15 yaşın üzerindeki bir kişi bireşim yöntemiyle ve ikisinin karışık kullanılmasıyla 15 gün içinde okur yazar olur (...). Biz hani o cümleleri niçin öğretiyoruz? Cümlelerden kestiğimiz zaman sesli harfler çıksın diye. 8 sesli harfi elde etmek için. Onu da somut olarak görsün diye gösteriyoruz. Ama bu çocukta somut şeyi, soyut kavramak çok zor. Çocuk somut olarak görmek istiyor. Ama yetişkinlerde o soyutu da anlayabiliyor” (st. 233-242) derken, Mesude Hanım “Harften başlanırsa bence daha iyi. Çünkü sesli harfleri kavradı mı, sesli harflerin yanına sessiz harfleri getirince çocuklar daha rahat, çok tek kelimeli hecelerimiz var bizim. Onları öğrendikten sonra, onların yanına diğer heceleri rahatlıkla getirebiliyorlar” (st. 1107-1111) biçiminde görüş bildirmiştir.

Necdet Bey “Şimdi çocuk, çocukların birçoğu bütünü, geniş parçaları yahut da geniş alanları görmeyi iyi yapıyor. Onun için yani planda düzenlenen biçimde çözümleme dediğimiz yöntem, bütün öğrencileri kapsayabilir. Çok nadir çocuk çıkıyor, hani küçük detaylarla uğraşan çocuklar çok nadir çıkıyor. Onlar da özel ilgilenmelerle,(...) biraz daha fazla detaycılığı bıraktıracak bunların üstesinden geliniyor. Ama çocukların görüş açısı devamlı geniş ve büyük parçalı, sonra detaylara iniyor, onlarla hani özel uğraşılıyor ama çok nadir çıkıyor yani” (st. 1683-1690) biçiminde görüş bildirirken, Payende Hanım “Bazı öğrenciler zeka yönünden geride. Bunlar karma olarak sınıflara kabul edildiği için, mecburen bazı öğrencilere eski yöntemi de uygulamak zorundayız (...) Bu tür karma öğrencilere daha fazla etkili oluyor bireşim yöntemi (st. 40-43) diyerek görüşünü belirtmiştir.

Behriye Hanım “Şimdi çözümleme her derste kullandığımız hemen hemen bir yöntem (...) Yine bu yöntem daha uygun. Yani az önce dediğim gibi, çünkü öbür yöntemde “be” diyorsunuz, “be” dediğiniz zaman siz çözümlemeye geçtiğiniz zaman o sesli harfler çıkıyor “a”, “e”. Şimdi “b” deyince, çocuk zaten “e”yi hayalinde canlandırıyor. Burada niye e yok. Mesela nasıl yazıyoruz? “b”. Burada niye “e” yok diye çocuk bir kere onu bir düşünüyor. Orada bocalıyor. Ya da “ka” diyor mesela. “a” zaten çıkmış. E çocuk “ka” burda niye “a” yok. “yak” diyoruz mesela. “ya” yı yazıyor. Oğlum oraya “ka” yazacaksın, “ka”, “ka” deyince bu sefer “yaka” çıkıyor. Orada büyük bir kargaşa oluyor. Ama bu yöntemde ses çıkıyor. Yani yak dediğin zaman “k”. O zaten çözümlemede onun aklında kalmıştır. Hemen oraya “yakk”, “k” yı koyabiliyor. Bu yani

bence daha uygun. Daha kolay, çocuğun kavraması daha normal” (st. 2082-2092) biçiminde görüş belirtmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu belirten öğretmenler, çözümleme yönteminin, bütünü algılama, somut düşünme sağlama, göz sıçramaları, seçilen cümlelerin çocukların günlük yaşantılarına uygunluğu bakımından daha etkili olduğu görüşündedirler. Buna karşın bireşim yöntemini daha etkili bulan öğretmenler ise, bireşim yönteminin ayrıntıları fark etme ve soyut düşünebilme yeteneğine sahip oldukları için yetişkin eğitiminde daha yararlı olduğu, ilköğretim düzeyinde ise öğrenme güçlüğü çeken ve bütünü algılayamayan öğrenciler için daha etkili olduğu görüşündedir.

Araştırmanın bu bulgusu, Bulut’ un (1998), çocuğun gelişim evreleri, özellikleri ve algılamaları dikkate alındığında çözümleme yönteminin daha kullanışlı olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

3.1.5. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında beşinci soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 2’si bireşim yönteminde “Sessiz harfleri seslendirmede ve hecelerden kelime oluşturmada sorunlar yaşıyor”, 1’i “Hece öğretimi tam olarak yapılmadığı zaman sorun yaşıyor”, 1’i “Harflerden öğretime başlandığı için heceleyerek okuma görülüyor”, 1’i “Fiş cümlelerinin yazımında ve fişleri kesmede sorun yaşıyor”, 1’i “Harf öğretiminde sorun yaşıyor”, 1’i “Öğrenci öğrenememe telaşına kapılıyor” biçiminde yanıt vermiştir.

Öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak 5'i "Evde ve okulda uygulanan yöntemler farklı olduğu için çocuk ikilem yaşıyor", 4'ü "Mesleğin ilk yıllarında, mesleki eğitim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşıyor", 3'ü "Çocuk okumayı aileden ya da televizyondan öğrenerek okula başladığında sorunlar yaşıyor", 3'ü "Okuma yazma öğretiminde geç kaldığımı düşünerek telaşa kapıldım", 2'si "Teftiş, okul idaresi ve ailenin bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadım", 2'si "Ailelerin desteğinin olmaması", 2'si "Yöntemden değil de, deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşadım" biçiminde görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 1'i "Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaptığım zamanlarda sorunlar yaşadım", 1'i "Okuma yazma evrelerini iyi ayarlayamadım", 1'i "Sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunması", 1'i "Yöntemler çocuğun ilgisini çekmediği için farklı yöntem arayışlarına yönelmek zorunda kalıyorum", 1'i "MEB' in hazırladığı cümle ve kitapların birbirine uymaması", 1'i "Öğrencinin araç-gereç eksikliği", 1'i "Sınıfların kalabalık olması" biçiminde yanıt vermiştir.

Bunların yanında öğretmenlerden 1'i "Farklı yöntemlerden yararlandığım için pek fazla sorun yaşamadım", 1'i "Harfleri öğretirken olabildiğince somutlaştırdığım için sorun yaşamadım", 1'i "Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldığım için sorun yaşamadım" biçiminde görüş bildirmiştir.

Çizelge 7
Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim
Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?” Sorusuna
Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulanmasında Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?	f
a. Bireşim yönteminde	
a.1. Sessiz harfleri seslendirmede ve hecelerden kelime oluşturmada sorunlar yaşıyor	2
a.2. Hece öğretimi tam olarak yapılmadığı zaman sorun yaşıyor	1
a.3. Harflerden öğretime başlandığı için heceleyerek okuma görülüyor	1
a.4. Fiş cümlelerinin yazımında ve fişleri kesmede sorun yaşıyor	1
a.5. Harf öğretiminde sorun yaşıyor	1
a.6. Öğrenci öğrenememe telaşına kapılıyor	1
b. Çözümleme yönteminde	
b.1. Evde ve okulda uygulanan yöntemler farklı olduğu için çocuk ikilem yaşıyor	5
b.2. Mesleğin ilk yıllarında, mesleki eğitim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşıyor	4
b.3. Çocuk okumayı aileden ya da TV den öğrenerek okula başladığında sorunlar yaşıyor	3
b.4. Okuma yazma öğretiminde geç kaldığımı düşünerek telaşa kapıldım	3
b.5. Teftiş, okul idaresi ve ailenin bilinçsizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadım	2
b.6. Ailelerin desteğinin olmaması	2
b.7. Yöntemden değil de, deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşadım	2
b.8. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaptığım zamanlarda sorunlar yaşadım	1
b.9. Okuma yazma evrelerini iyi ayarlayamadım	1
b.10. Sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bulunması	1
b.11. Yöntemler çocuğun ilgisini çekmediği için farklı yöntem arayışlarına yönelmek zorunda kalıyorum	1
b.12. MEB’in hazırladığı cümle ve kitapların birbirine uymaması	1
b.13. Öğrencinin araç-gereç eksikliği	1
b.14. Sınıfların kalabalık olması	1
c. Diğer	
c.1. Farklı yöntemlerden yararlandığım için pek fazla sorun yaşamadım	1
c.2. Harfleri öğretirken olabildiğince somutlaştırdığım için sorun yaşamadım	1
c.3. Çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldığım için sorun yaşamadım	1
Görüşler Toplamı	38

Öğretmenlerden Şevket Bey “Belki ilk ee yani öğretmenliğimizin ilk 5 yılında, 10 yılında yaşamış olabiliriz. Yani biz de o zaman daha yeniydik. Hiçbir şey bilmiyorduk. Tecrübemiz yoktu. Zaman içinde bu tecrübelerimizi aldık. Bazı, öğretmenliğin ilk yıllarında bize seminer, eğitim, seminerler verdiler yani. Yani okuldan biz tam her şeyi

dört dörtlük öğrenmiş değildik yani. Yaşayarak öğrendik. Son zamanlarda da hiçbir sorun çıkmıyor” (st. 1774-1779) derken, Ülker Hanım “Yani yaşadığım sorunlar benim tecrübemle ilgili olabilir. Metotla değil de, ilk yıllarda haliyle, yeni mezunken çok şey bilmiyorsunuz, okulda her şey öğretilmemiş oluyor. Bunu, hayata atılınca anlıyorsunuz. Siz yapa yapa çok şeyi öğreniyorsunuz. (...). Öğretmen olduğumuz zaman bize okulda öğretmenliğin çok da fazla öğretilmemiş olduğunu anlıyoruz” (st. 2396-2401) biçiminde görüş belirtmiştir.

Behriye Hanım “Bu ilk okuma yazma özellikle 1.sınıfta önce velilerden başlamak lazım. Önce velilerin eğitimi. Onlara her yaptığınız işlemi uygulamaya koymadan veliyle toplantı yapıp onu anlatmanız lazım. Çünkü siz burada uyguladığınız yöntem başka bir yöntem, veli evde uyguladığı yöntem başka bir yöntem. Şunu niye yazmadın diye çocuğu sıkıştırıyor. (...) Çünkü veli evde kendi öğrendiği şekilde öğretmek istiyor, karıştırıyor onu. Çocukta da geriye ket vurma oluyor haliyle. Mesela harf bilen çocuklarda okuma yazma daha gecikiyor. Siz en başta bakıyorsunuz ki, bu çocuk hazır. Patladı, patlayacak ama olmuyor. O çocuk sonlara kalabiliyor harf bildiği için. Yanında ses de, sesli harf de beraberinde çıkıyor. Onun için veliyi eğitmek lazım, ondan sonra çocuklara. Eğer çocuk sıfırdan gelmişse onun okuma yazması daha kolay oluyor. Ama evde harf öğrenip gelmişse o biraz gerilere kalabiliyor” (st. 2096-2122) biçiminde görüş bildirmiştir. Münür Bey ise “Bir de en çok bizim karşılaştığımız sorunlar öğrenci velilerinin öğretmenlerle olan kopukluğu. En çok bundan yakınıyoruz biz. Öğretmenlerimiz ve meslektaşlarımız okulda ve sınıfında uyguladıkları teknikleri yapmış oldukları öğrenci velilerindeki toplantılarda yeteri kadar izah edemiyorlar, (...) okulda uygulanan teknik başka oluyor, evde uygulanan teknik başka olduğu için ya şimdi öğrenci velisi mesleki bilgisi, mesleki becerisi olmadığı için eve vardığında işte Ali’nin “a” sı, “baba”nın “b”si gibi bu şekilde öğretmeye kalkıyor. Okulda uygulanan teknik başka olduğu için öğrenmede geçlikler meydana geliyor” (st. 2613-2620) diyerek ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri bildirmiştir.

Öğretmenlerden Kadir Bey “Şimdi eee teftiş olsun, idare olsun veya çevre olsun bu ilkokuma yazma konusunda yeteri kadar bilinçli olmadığı için öğretmen üzerine baskı kuruyor. İşte falan okuldaki öğrenci daha çabuk okumuş, bizim çocuk daha okumadı. Bizim öğrenememiş, öyle gibi düşünceler zaman zaman arkadaşlarımızı olumsuz yönde etkilemekte” (st. 1826-1829) biçiminde görüş belirtirken, Payende Hanım “Bu sorunlar

mesleğin ilk yıllarında oluyor. Ondan sonra, kavradıktan sonra gözüün kapalı devam ediyor. Çocuklara belki sesleri verirken, harflerin ses şeklinde verirken bazı harflerde tabii ki çocuklar algılamakta zorlanıyor” (st. 90-92) biçiminde görüş bildirmiştir.

Suzan Hanım *“Bizim sınıflarımız tabii ki mevcutlarımız çok kalabalık. En büyük sıkıntımız oradan kaynaklanıyor. Ve gelen öğrenciler aynı seviyede olmadıkları için gruplar meydana geliyor. Bu yüzden çocuklarla aynı gruplar üzerinde çalışma yapamıyoruz. Farklılıklar meydana geliyor. Biri çizgi çalışması yaparken, biri fiş öğreniyor”* (st. 1968-1972) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakınının, ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerek bireşim yöntemlerinin uygulanmasında sorun yaşadığı görülmektedir.

Öğretmenler bireşim yönteminde; ünsüz harflerin seslendirilmesinde, hece ve harflerin öğretiminde, harf ve hecelerden kelime oluşturmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu yöntemde okuma yazma öğretimine harflerden başladıkları için öğrencilerin heceleyerek okuduklarını, fiş cümlelerinin yazımında ve fişleri kesmede sorun yaşadıklarını ve bu yöntemin uygulanmasında öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler çözümleme yönteminin uygulanmasında en fazla yaşadıkları sorunun evde ve okulda uygulanan yöntemlerin farklı olmasından dolayı çocukların ikilem yaşamaları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler mesleğin ilk yıllarında, mesleki eğitim yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması, denetçiler, okul idaresi ve ailenin bilinçsizliği, okul aile işbirliğinin olmaması, birleştirilmiş sınıflarda öğretimde yaşanan sorunlar, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar arasındadır. Öğretmenler genellikle mesleğin ilk yıllarında sorunlar yaşamakta ve hizmet içi eğitim ve rehberliğe gereksinim duymaktadır.

Araştırmanın bu bulguları, Yalçın'ın (1999), sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğretmenler, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenememektedir ve hizmet öncesinde,

öğretmen adayları ilkokuma yazma öğretimi konusunda iyi yetiştirilmemektedir bulgusu ile Çağlayan'ın (1998) ilkokuma yazma öğretiminde denetçilerin öğretmenlere katkı düzeyinin “az” düzeyde olduğu ve Çınar'ın (2004) birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu; Damar 'ın (1996) ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça karşılaştıkları sorunlar azalmaktadır bulgusu ile örtüşmektedir.

3.1.6. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Size Yöntem Seçme Özgürlüğü Tanınsaydı Hangi Yöntemi Seçerdiniz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında altıncı soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminde Size Yöntem Seçme Özgürlüğü Tanınsaydı Hangi Yöntemi Seçerdiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 16’sı “Çözümleme yöntemini seçerdim”, 2’si “Karma yöntemi seçerim”, 2’si “Bireşim ve ses öğretimi seçerim”, 2’si “Yazı öğretiminde el yazısını seçerim” biçiminde yanıt vermiştir. Çözümleme yöntemini seçerdim biçiminde görüş bildiren öğretmenlerden 4’ü “Okuduğunu anlamada daha etkili olduğu için”, 3’ü “Hiçbir sıkıntı yaşamadığım için”, 3’ü “Okuma hızı bakımından daha etkili olduğu için”, 2’si “Gelişim özelliklerine uygun olduğu için”, 2’si “Topluma uyum ve başarı sağlama açısından etkili olduğu için”, 1’i “Okuduğunu yapılandırmada daha etkili olduğu için”, 1’i “Bütünden parçaya doğru gidildiği için okumaya daha çabuk geçildiğinden” biçiminde yanıt vermişlerdir.

Çizelge 8
Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminde Size Yöntem Seçme Özgürlüğü Tanınsaydı Hangi Yöntemi Seçerdiniz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminde size yöntem seçme özgürlüğü tanınsaydı hangi yöntemi seçerdiniz? Neden?	f
a. Çözümleme yöntemini seçerdim	16
a.1.Okuduğunu anlamada daha etkili olduğu için	4
a.2. Hiçbir sıkıntı yaşamadığım için	3
a.3. Okuma hızı bakımından daha etkili olduğu için	3
a.4. Gelişim özelliklerine uygun olduğu için	2
a.5. Topluma uyum ve başarı sağlama açısından etkili olduğu için	2
a.6. Okuduğunu yapılandırmada daha etkili olduğu için	1
a.7. Bütünden parçaya doğru gidildiği için okumaya daha çabuk geçildiğinden	1
b. Diğer	
b.1. Yazı öğretiminde el yazısını seçerim(not tutma alışkanlığı kazandırmak için)	2
b.2. Karma yöntemi seçerim (öğrencilerdeki bireysel farklılıktan dolayı)	2
b.3. Bireşim ve ses öğretimini seçerim	2
Görüşler Toplamı	39

Öğretmenlerden Ali Aydın Bey “Çözümleme yöntemi sayesinde aşağı yukarı hiçbir sıkıntı çekmedim. Benim için çözümleme yöntemi öğrencinin hem anlama, hem beyinde canlandırma o cümleyi o yönden kolaylık sağlıyor” (st. 1294-1297) derken, Suzan Hanım “Çocuğun gelişimine bağlı olarak uygulayacağım yöntemleri seçerdim. Çocuklar farklı. Yani şu yöntem diyemem. Elimdeki hamur neyse, ben ona göre şekil vermeye çalışırım” (st. 2010-2011) biçiminde görüş belirtmiştir. Payende Hanım da “İkisini de sürdürürdüm. Çünkü öğrenciler hepsi de bambaşka sınıftan, hepsi ayrı aile çocuğu. İşte dediğim gibi bireşim yöntemini biraz daha öğrenmekte zorlanan çocuklara ben uyguluyorum. Ama normal sınıf seviyesindeki öğrencilere normal tümünden parçaya doğru gitme yöntemini uyguluyoruz” (st. 111-115) biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden Necdet Bey “Valla çözümlemeyi seçerdim. Yani yine de çözümlemeyi. Çünkü her ikisini de kullandım. Biliyorum ızdırabını, o harfin yanına diğer harfi, sesli harflerin yanına diğer harfleri getirmek çok uzun vadeli bir iş. Tabii tekniğini aldığında, o da belli şeyleri, avantajları vardır ama çok uzun vadeli bir iş. Onun için bütünden parçaya doğru gitmek daha iyi benim için hani, seçtiğim şeylerde bu daha iyi”

(st. 1705-1710) derken, Özcan Bey “Cümle yöntemini, tümünden daha şeye detaya inme yöntemini seçerdik (...) çünkü ee çocuk ee okuduğunu daha iyi anlayabiliyor, eee bir de okuma yazma öğrendikten sonra heceleme sorunu olmuyor. Ama öbür sistemdeki derslerde de çocuk okuma yazma öğrense bile taaa büyük yaşlarda bile hecelemeler olabiliyor ileride” (st. 854-859) biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca Münür Bey “Bu uygulanan yöntem en iyi yöntem. Yine bunu seçerdim. Çünkü çok algılama ve okuma seriliği bakımından şu anda uyguladığımız teknik en güzel teknik, en iyi teknik bu” (st. 2631-2632) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden İsmet Bey “İki şekilde söyleyebilirim ben. Eğer sürem fazla ise yani öğretim süresi veyahut da bana verilecek sürem fazla ise tündengelim yöntemini seçerdim. Ama benden kısa sürede başarı bekleniyorsa bireşim yöntemini seçerdim. (...) çünkü birisinde kısa vadede okuma yazma öğretiyorsunuz, ama dediğim şekilde sakıncalarını düzeltmek için uzun süre uğraşıyorsunuz. (...) hani neye benzer, temeli zayıf atılmış bir binanın üzerine kat çıkmaya benzer. Çıkarsınız çıkarsınız ama yıkılma tehlikesi görürsünüz. Tekrar onları destekleme masrafı yaparsınız. Yine dediğimiz gibi yine olmaz. Yine tehlikesi vardır. Ha bireşim yöntemindeki sistem ona benzer. Tündengelim, yani cümle yöntemiyle öğretimde de sağlam olur temeli sağlam olur, sonradan sorun çıkmaz” (st. 288-299) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakını ilkokuma yazma öğretiminde kendilerine yöntem seçme özgürlüğü tanınması durumunda yine çözümleme yöntemini seçeceklerini belirtmiştir. Bu yöntemi tercih etme nedeni olarak, okuduğunu anlama, okuma hızı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, okuduğunu yapılandırmada daha etkili olduğunu göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenler ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yazı öğretiminde el yazısını tercih ettiklerini söylemişlerdir.

3.1.7. Öğretmenlerin “İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Artırılması İçin Açıklamakta Yarar Gördüğünüz Görüş ve Önerilerinizi Paylaşabilir Misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Öğretmenlere görüşmeler sırasında yedinci soru olarak, “İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Artırılması İçin Açıklamakta Yarar Gördüğünüz Görüş ve Önerilerinizi

Paylaşabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 9’u “Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı”, 5’i “İlkokuma yazma öğretmenliğinde uzmanlaşmaya gidilmeli”, 4’ü “Okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmeli”, 4’ü “Okuma yazma etkinliklerinin sayısı artırılmalı (oyun, çizgi film vs)”, 3’ü “Öğretmen mesleki bilgilerini ve bireysel becerilerini geliştirmeli”, 3’ü “Okuma yazma sevgisi aşılmalı” biçiminde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 3’ü “Okul aile işbirliği sağlanmalı”, 3’ü “Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli”, 3’ü “Öğretmene esneklik tanınmalı”, 3’ü “Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli”, 2’si “Sınıf kitaplıkları öğrenci düzeyine göre düzenlenmeli”, 2’si “Okuma yazma takvimine uyulmalı”, 2’si “Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı”, 2’si “İlkokuma yazma öğretiminin gerçekleştiği dönemde çocuklara çok fazla ödev verilmemeli” biçiminde yanıt vermiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin 2’si “Dikte çalışmaları yapılmalı”, 2’si “Seviye grupları oluşturulmalı”, 2’si “Okullarda danışma servisleri olmalı”, 2’si “Öğretmen ve okul sevgisi aşılmalı”, 2’si “Öğretmen yeniliklere açık, yeniliklerin takipçisi olmalı”, 2’si “El yazısı ile okuma yazma öğretimi yapılmalı”, 2’si “Öğretmen çabuk öğretme telaşına kapılmamalı” derken, 2’si “Aileler farklı yöntemler kullanmamalı”, 2’si “Okul öncesinde okuma yazma öğretimi yapılmamalı” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Çizelge 9

Öğretmenlerin “İlköğretimde İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Artırılması İçin Açıklamakta Yarar Gördüğünüz Görüş ve Önerilerinizi Paylaşabilir misiniz? Sorusuna Verdikleri Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

İlkokuma yazma öğretiminin etkililiğinin artırılması için açıklamakta yarar gördüğünüz görüş ve önerilerinizi paylaşabilir misiniz?	f
a. Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı	9
b. İlkokuma yazma öğretiminde uzmanlaşmaya gidilmeli	5
c. Okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmeli	4
d. Okuma yazma etkinliklerinin sayısı artırılmalı (oyun, çizgi film vs)	4
e. Öğretmen mesleki bilgilerini ve bireysel becerilerini geliştirmeli	3
f. Okuma yazma sevgisi aşılmalı	3
g. Okul aile işbirliği sağlanmalı	3
h. Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli	3
i. Öğretmene esneklik tanınmalı	3
j. Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli	3
k. Sınıf kitaplıkları öğrenci düzeyine göre düzenlenmeli	2
l. Okuma yazma takvimine uyulmalı	2
m. Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı	2
n. İlkokuma yazma öğretiminin gerçekleştiği dönemde çocuklara çok fazla ödev verilmemeli	2
o. Dikte çalışmaları yapılmalı	2
p. Seviye grupları oluşturulmalı	2
q. Okullarda danışma servisleri olmalı	2
r. Öğretmen ve okul sevgisi aşılmalı	2
s. Öğretmen yeniliklere açık, yeniliklerin takipçisi olmalı	2
t. El yazısı ile okuma yazma öğretimi yapılmalı	2
u. Öğretmen çabuk öğretme telaşına kapılmamalı	2
v. Aileler farklı yöntemler kullanmamalı	3
w. Okul öncesinde okuma yazma öğretimi yapılmamalı	2
x. Öğretmen, aile, okul ve çevrenin sorumluluk sahibi olmalı	1
y. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı	1
z. Okul ve çevre kütüphaneleri işe koşulmalı	1
aa. Öğretmen sabırlı, dikkatli ve sevgi dolu bir kişiliğe sahip olmalı	1
bb. Çocuklara okuma yazmanın önemi fark ettirilmeli	1
cc. Göz sıçrayışlarını hızlandırmak için çocuk seviyesine uygun okuma setleri ile çalışmalar yapılmalı	1
dd. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel sınıflar açılmalı	1
ee. Hizmet öncesi öğretmen eğitimine önem verilmeli	1
ff. Öğretmen okuma yazmaya belirlenen süreden önce geçtiğinde müfettiş tarafından eleştirilmemeli	1
gg. Fiş cümlelerini Milli Eğitim yerine öğretmen hazırlamalı	1

Çizelge 9 (Devamı)

hh. Öğretmenler yaz döneminde okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmeli	1
ii. Okul öncesi eğitime önem verilmeli	1
jj. Türkçe programı yeniden gözden geçirilmeli	1
kk. Yazı kuralları öğretilerek güzel yazı yazma çalışmaları yapılmalı	1
ll. Derslikler laboratuvar haline getirilmelidir	1

Görüşler Toplamı

82

İlkokuma yazma öğretiminin etkililiği için öğretmenlerin 1'i "Öğretmen, aile, okul ve çevrenin sorumluluk sahibi olmalı", 1'i "Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı", 1'i "Okul ve çevre kütüphaneleri işe koşulmalı", 1'i "Hizmet öncesi öğretmen eğitimine önem verilmeli", 1'i "Öğretmen okuma yazmaya belirlenen süreden önce geçtiğinde müfettiş tarafından eleştirilmemeli" derken, 1'i "Öğretmenler yaz döneminde okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmeli", 1'i "Okul öncesi eğitime önem verilmeli", 1'i "Türkçe programı yeniden gözden geçirilmeli", 1'i "Yazı kuralları öğretilerek güzel yazı yazma çalışmaları yapılmalı" diyerek bu konudaki görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden Ali Aydın Bey "İlkokuma yazma etkililiğinin artırılmasında en büyük sıkıntımız araç gereç. İlkokuma yazma metodunda araç gerecin çok büyük etkisi var. (...) maalesef bizi en çok zor durumda bırakan araç gereç eksikliğimiz. Araç gereç eksikliğinden dolayı okuma yazmayı daha çabuk kavratamıyoruz. Eğer araç gerecimiz bol olsa elimizde, çocuk oyun şeklinde farkına varmadan okuma yazmayı çok daha çabuk kavrayabilir" (st. 1306-1312) derken, Cevat Bey "Eğitim öğretimde materyal çok önemlidir (...) yani artık öğretmenler herşeyi öğrenmeli. Yani öğretmeye öğretmen başta açık olacak. Çağın gereklerini yerine getirecek. (...). mutlaka ilköğretimin temeli olan 1.sınıftan başlayarak, bu kişileri yetiştiren, çocukları yetiştiren öğretmenlerin çok iyi kaliteli olması lazım ve de bu işi sevenlerin yapması lazım" (st. 1521-1540) diyerek görüş belirtmiştir.

Kadir Bey "İlkokuma yazmanın hızlı olması, çabuk olması için bir çevre etkileşiminde öğretmen rahat bırakılmalı, (...) çocukların normalinde bir öğretim yılı içerisinde Mart ayıdır normalde okumaya çıkma dönemi. Bu dönem sabırla beklendiğinde çocuklar

gayet sağlıklı bir okumaya kavuşurlar. Ama az önce dediğim gibi öğretmen farklı bir şekilde bir psikolojik baskı altına girerse, ee okuma artık bu çözümleme yönteminin tüm dönemlere uygulanmadan harf yöntemine hemen geçiverme oluyor. Burada da uzun vadede, çocuğun işte yazarken harf yutması veya sesli harfleri unutması ya da okumada sürekli kekelemesinin sebebi, hecelemesinin sebebi bu yöntemin tamamlanmamasından kaynaklanıyor” (st. 1844-1853) biçiminde görüş belirtmiştir.

Özcan Bey “(...) okuma yazmada hazır bulunuşluk çok önemli bence, o da tabii çocuğun okul öncesi eğitiminden geçmesi, ilk yılı için çok önemli” (st. 809-810) derken, Mustafa Bey “(...) çocukların anaokullarında harflerin adını ve okuma yazma öğrenmiş olarak okula gelmesi yanlıştır. (...) Çocuk okuma olayını kendi sınıfında öğretmeni ve kendi arkadaşları ile birlikte doğal ortamında yaparak yaşayarak öğrenmelidir” (st. 610-613) biçiminde görüş bildirmiştir.

Mesude Hanım ise “Benim önerilerim yani, insan, çocukları sevmek. Çocukları sevdikten sonra çocuklara yaklaşmayı bilmek. Çocukların psikolojisi, pedagoji, psikolojiyi çok okumak, yaş gruplarını tanımak. Yaş gruplarına göre gelişimlerini, o yaşa göre bilgiler vermek çocuklara” (st. 1180-1183) derken, Ziya Bey “Bence öğretmenler bu konuda uzmanlaşmalı derim. Yani okuma yazma böyle her okur yazarın eline alıp öğrenciye okutabileceği bir olay değil. Bunu uzmanlaşmış ve bu konuda sürekli kendini yenileyen öğretmenlerce bu branşlaşmacı, branşlaştırılmalı derim ve 1.sınıf üzerinde sürekli uzmanlaşan öğretmenleri bu sınıflara verip, bu biçimde okuma yazma sorunu çözülmelidir derim” (st. 972-976) biçiminde görüş bildirmiştir.

Ziyaettin Bey “Cümleleri öğretmenler kendi seçmeli. Kendi yazmalı. Kendileri hazırlayıp kendileri sunmalı. İşte o gün bir yangın vardır. Fırsat eğitimi dediğimiz bir olay. Bu okulun açıldığı ilk hafta olabilir. Ya da ikinci, üçüncü hafta olabilir. El alıştırmalarından sonra çocuklar hazırsa “Ali al”, “Ali bak” yerine “yangın var” verilebilir o gün yani. İşte bunu Milli Eğitim hazırladığı sürece öğretmen bunu yapamaz” (st. 1914-1920) biçiminde görüş bildirmiştir.

Asım Bey “Ben Avrupa’da da öğretmenlik yaptım. Avrupa’da her öğretmen okuma yazmaya başlarken el yazısıyla başlıyor. Yani fişleri el yazısıyla veriyor. Zannediyorum o şurdaki kolaylıktan, daha sonraki yıllarda öğrencilerin not tutma alışkanlığı

kazanabilmesi için el çabukluğuna, dolayısıyla el yazmasına, el yazısı yazmasına çok önem verilmekte ve dolayısıyla çok kısa zamanda daha çok notlar tutabilmekte. Bence el yazısı ile eğitim öğretime yer verilmeli. Yine orda gördüğüm bir konuyu da size söylemek isterim. Bizim eee ben Fransa' nın (...) ilinde çalıştım. Bulunduğum ilde dört tane okula gidip geliyordum. Bütün öğretmenler özellikle aldıkları sınıfları ısrarla, değiştirmeden, aynı sınıfta öğretmenlik yapıyorlar. Yani bu şunu, buradan şunu anlatmak istiyorum. 1.sınıfı okutan öğretmenlerimiz yıllar geçmesine rağmen, ısrarla 1.sınıfı okutmakta. 2. sınıfı okutan öğretmen 2.sınıfı okutmakta(...) bu da şu tecrübeyi getiriyor yanında. Öğretmen bu işle o kadar uğraşüyor, o kadar uğraşılıyor ki öğrencilerin nerede güçlük çektiklerini çok güzel tespit ediyor ve çözüm yollarını yine o tecrübeleriyle buluyor ve daha başarılı oluyor. Ben öyle bir sistem olmasından yanayım” (st. 2318-2335) biçiminde görüş bildirmiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için getirdikleri öneriler farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla; eğitim teknolojilerinden yararlanılması, ilkokuma yazma öğretiminde uzmanlaşılması, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmesi, mesleki bilgi ve bireysel becerilerin geliştirmesi, çocuklara okuma yazma sevgisi aşılanması, okul aile işbirliğinin sağlanması, el yazısı ile öğretim yapılması, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine önem verilmesi, okul öncesi eğitime önem verilmesi, dikte çalışmalarına yer verilmesi, Türkçe Programının yeniden gözden geçirilmesidir. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak, öğretmenlerin okulların araç gereç donanımının sağlanması, öğrenci velilerinin öğretmen ile yakın ilişkiler içinde olması, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin daha işlevsel olması gerektiği gibi beklentileri olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular temel alınarak ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular ve bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar; ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi, ilkokuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama becerisi, okuma yazma öğrenme hızı, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiği; öğretmenlerin tercih ettikleri okuma yazma öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri tercih etme nedenleri ve öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğinin artırılması için belirttikleri görüşler başlıkları altında verilmiştir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen tümünün ilköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin önemli olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ilkokuma yazma öğretimini eğitim ve öğretim etkinliklerinin temeli, öğrencilerin daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantılarındaki başarılarının belirleyicisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma yazmanın, çocuğu yaşama hazırlayan en önemli etken olduğunu belirterek; ilköğretimin çocuğa daha sağlıklı, daha anlamlı ve daha hızlı okuma yazma becerisi kazandırdığını; kendine güvenen, eleştiren bir birey yetiştirme açısından ilkokuma yazmanın önemli olduğunu; ilkokuma yazmanın, çocuğun dünyaya ve çevreye bakış açısını değiştirdiğini; toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temeli olduğunu belirtmişlerdir.
- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi

bakımından daha etkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Çözümleme yönteminin bütünü kavrama, somut ve kalıcı öğrenmeler sağlama, algılama kolaylığı, sözcüklerin tam telaffuz edilmesi, anlamlı metinler oluşturma, biçim ve içeriğin zihinde yapılandırılmasını sağlama açısından daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler bireşim yönteminin, parçaları algılama, heceleyerek okuma, algılamayı yavaşlatma, harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurmaya neden olduğu için okuduğunu anlama becerisi bakımından etkili olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin öğrencilerin okuma yazma öğrenme hızı bakımından daha etkili olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, çözümleme yönteminin okuma yazmaya geç başlamaya neden olduğu, ancak nitelikli ve hızlı okuma becerisi kazandırma ve bütünü kavrayarak göz sıçramasının daha hızlı gerçekleşmesini sağlama bakımından daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler bireşim yönteminin okuma yazmaya çabuk geçme bakımından daha etkili olduğunu ancak okuma hızında ve kalitesinde azalma, heceleyerek okuma, bütünü algılamakta zorlanma, hece ve harf eksikliklerine neden olma, harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğrenmeye neden olma bakımlarından etkili olmadığını ifade etmişlerdir.
- Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin çoğu, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin, öğrencilerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygunluğu bakımından daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çözümleme yönteminin, bütünü algılama, somut düşünme sağlama, göz sıçramaları, seçilen cümlelerin çocukların günlük yaşantılarına uygunluğu bakımından daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bireşim yönteminin ise ayrıntıları fark etmenin yanı sıra soyut düşünebilme yeteneğine sahip oldukları için yetişkin eğitiminde daha yararlı olduğu, ilköğretim düzeyinde ise öğrenme güçlüğü çeken ve bütünü algılayamayan öğrenciler için daha etkili olduğu anlaşılmıştır.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerin tümüne yakını, ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar

yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, meslek öncesinde okuma yazma öğretimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Yine öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında sorunlar yaşadıklarını ve hizmet içi eğitim ve rehberliğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin tümüne yakını; ilkokuma yazma öğretiminde kendilerine yöntem seçme özgürlüğü tanınması durumunda çözümleme yöntemini seçeceklerini belirtmektedirler. Öğretmenler bu yöntemi tercih etme nedeni olarak okuduğunu anlama, okuma hızı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olma ve okuduğunu yapılandırmada daha etkili olmasını göstermektedirler. Ayrıca öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde öğrencilere not tutma alışkanlığı kazandırmak amacıyla yazı öğretiminde el yazısını tercih etmektedirler.
- Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminin etkililiğini artırmak için çeşitli öneriler getirmektedirler. Öğretmenlerin önerileri sırasıyla; eğitim teknolojilerinden yararlanılması, ilkokuma yazma öğretiminde uzmanlaşılması, okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmesi, mesleki bilgi ve bireysel becerilerin geliştirmesi, çocuklara okuma yazma sevgisi aşılanması, okul aile işbirliğinin sağlanması, el yazısı ile öğretim yapılması, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitime önem verilmesi, okul öncesi eğitime önem verilmesi, dikte çalışmalarına yer verilmesi, Türkçe Programının yeniden gözden geçirilmesidir. Ayrıca öğretmenlerin okulların araç gereç donanımının sağlanması, öğrenci velilerinin öğretmen ile yakın ilişkiler içinde olması, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin daha işlevsel olması gerektiğine yönelik beklentileri vardır.

4. 2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İlkokuma yazma öğretiminde alan uzmanlığı getirilmelidir. Bu amaçla eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının ilkokuma yazma öğretiminde uzmanlaşmasını sağlamak amacıyla ilkokuma yazma öğretimi yandal olarak düzenlenmelidir.
- İlkokuma yazma öğretiminin niteliğini artırmak amacıyla yapılan rehberlik ve denetim etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yapılabilmesi için ilköğretim denetçilerinin branşlaşması sağlanmalıdır.
- Öğretmenin izlediği ilkokuma öğretim yöntemleri ve öğrenciye uygulanan sınıf içi öğretim etkinlikleri konusunda velilerle iletişim kurulmalı, çocuğun eğitimi konusunda etkin işbirliğinin sağlanabilmesi amacıyla veliler eğitilmelidir. Okul aile işbirliğinin öğrenci başarısına sağladığı katkı konusunda veliler eğitilmelidir.
- Hizmet içindeki öğretmen, yönetici ve denetçilere, ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili çağdaş yaklaşımlar konusunda eğitim seminerleri/etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Meslek öncesi hazırlıkta ilkokuma yazma öğretimi konusundaki eğitime önem verilmelidir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında okuma yazma öğretimine hazırlık çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmalıdır.
- Öğrencilerin not tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak amacıyla el yazısı ile okuma yazma öğretimi yapılmalıdır.

- Yazma becerisini geliştirmek amacıyla dikte çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili yeni gelişmeleri izlemeleri sağlanmalıdır.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma betimsel nitelikte olup, aynı konuda ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
- 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilkokuma yazma öğretiminde uygulanacak olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin etkisini belirlemek amacıyla deneysel araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER**EK****Sayfa**

1. VALİLİK İZİN BELGESİ	93
2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	94
3. GÖRÜŞME TAKVİMİ.....	97
4. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI.....	98

EK-1



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

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

13.09.04*025367

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 03.09.2004 gün ve 3697 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Ruhan KARADAĞ'ın "İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında anket uygulaması yapmak istediği bildirilmektedir.

Adı geçen öğrencinin, İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında yapmak istediği anket sonucundan Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ekrem TOKLUCU
Milli Eğitim Müdürü

EK-2**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****SÖZLEŞME**

Sevgili meslektaşım;

Öncelikle görüşme için zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle yapıyorum. İlkokuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği ve verimliliği üzerine bir araştırma yapıyorum ve uyguladığınız ilkokuma yazma öğretim yöntemleri ile ilgili olarak görüş ve önerilerinizi almak istiyorum. Sizin görüş ve önerileriniz bu araştırmanın temelini oluşturacaktır.

İlkokuma yazma öğretiminde uyguladığınız çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiği ile ilgili görüş ve önerilerinizi almak için sizlerle kişisel olarak görüşmeler yapmayı planlıyorum. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve sizden rica ettiğim sürenin aşılmaması için teyp kaydı yapmak istiyorum. görüşmenin kaydını benim dışımda kimsenin dinlemeyeceğine ve verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık vermeyeceğime söz veriyorum.

Araştırma verileri siz istediğiniz takdirde size tarafımdan ulaştırılacaktır.

Tüm bu açıklamaları okuyarak, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de verdiğim sözleri tutacağıma dair bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum.

Araştırmacı

Ruhan KARADAĞ

E-mail: ruhank@anadolu.edu.tr

Tel: 05442164250

Görüşülen

.....

Görüşme tarihi:

İmza:

**İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÇÖZÜMLEME VE BİREŞİM
YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞ VE
ÖNERİLERİ GÖRÜŞME FORMU**

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

☐ a. Kadın

☐ b. Erkek

2. Eğitim Durumunuz:

☐ a. Eğitim Enstitüsü

☐ b. Eğitim Önlisans/İki Yıllık Eğitim Yüksekokulu

☐ c. Lisans Tamamlama Programı

☐ d. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

☐ e. Dört Yıllık Yüksek Okul-Fakülte

☐ f. Diğer (Lütfen Belirtiniz) :

3. Mesleki Deneyiminiz:

☐ a. 1-5 yıl

☐ b. 6-10 yıl

☐ c. 11-15 yıl

☐ d. 16-20 yıl

☐ e. 21 yıl ve üzeri

4. Daha önce 1. sınıfları kaç defa okuttunuz?

5. İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

☐ a. Evet

☐ b. Hayır

2. GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi konusunda neler söyleyebilirsiniz?
2. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerisi bakımından karşılaştırır mısınız?
3. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin okuma yazma öğrenme hızı bakımından karşılaştırır mısınız?
4. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılığına uygunluğu bakımından karşılaştırır mısınız?
5. İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında yaşadığınız sorunları bizimle paylaşır mısınız?
6. İlkokuma yazma öğretiminde size yöntem seçme özgürlüğü tanınsaydı hangi yöntemi seçerdiniz? Neden?
7. İlkokuma yazma öğretiminin etkililiğinin artırılması için açıklamakta yarar gördüğünüz görüş ve önerilerinizi paylaşabilir misiniz?

EK-3**GÖRÜŞME TAKVİMİ**

Adı Soyadı	Görüşme Tarihi	Görüşme Saati	Kaset No
Payende Hanım	27.10.2004	13:20-13:50	1A
İsmet Bey	27.10.2004	15:00-15:30	1B
Neşe Hanım	02.11.2004	09:30-10:00	2A
Mustafa Bey	02.11.2004	15:15-15:30	2A
Ahmet Bey	05.11.2004	12:00-12:20	2B
Ramazan Bey	05.11.2004	12:35-12:55	2B
Özcan Bey	05.11.2004	13:30-13:50	2B
Ziyaettin Bey	05.11.2004	14:10-14:30	3A
Mesude Hanım	08.11.2004	12:00-12:20	3A
Ali Aydın Bey	09.11.2004	10:10-10:30	3B
Cevat Bey	09.11.2004	12:45-13:15	3B
Ziya Bey	10.11.2004	10:40-11:00	4A
Necmi Bey	10.11.2004	11:10-11:30	4A
Şevket Bey	10.11.2004	11:30-11:50	4B
Kadir Bey	10.11.2004	14:15-14:35	4B
Suzan Hanım	29.11.2004	12:40-13:00	5A
Behriye Hanım	29.11.2004	13:00-13:20	5A
Ali Bey	01.12.2004	09:30-09:50	5B
Asım Bey	01.12.2004	10:00-10:20	5B
Ülker Hanım	02.12.2004	14:35-14:50	6A
Necdet Bey	03.12.2004	13:00-13:20	5B
Münür Bey	28.12.2004	11:00-11:30	6B

EK-4

GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

Görüşme numarası:

Kodlamaları ilgili seçenekleri (a, b, c...) © yuvarlak içine alarak yapınız.

1. İlköğretimde ilkokuma yazma öğretiminin yeri ve önemi konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - a. Çocuğun daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantısındaki başarısının temelidir
 - b. Eğitim öğretim etkinliklerinin temelidir
 - c. Bireyin ifade becerilerini geliştirir
 - d. İlköğretimin temelidir
 - e. Toplumun ekonomik ve kültürel gelişiminde önemli rol oynar
 - f. Öğrenmenin temelidir
 - g. Bilgili, bilinçli, kendine güvenen, eleştiren nesiller yetiştirme açısından önemlidir
 - h. Çocuğun yaşam şekli, dünyaya ve çevreye bakış açısı farklı bir boyut kazanır
 - i. Okuduğunu anlamanın temelidir
 - j. İlkokuma yazma çocuğun biçimlendirilmesini sağlar
 - k. Sağlıklı, anlamlı ve hızlı okuma yazma becerisi edinmenin temelidir
 - l. Bireyin dil becerilerinin gelişimini sağlar
 - m. Günlük yaşamda gerekli olan temel becerilerin edinilmesini sağlar
 - n. İnsanı yaşama hazırlayan en önemli etkidir
 - o. Yaşamın anlamıdır
2. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerisi bakımından karşılaştırabilir misiniz?
 - a. Çözümleme yöntemi daha etkili
 - a.1. Çocuk cümlelerin bütününe kavriyor
 - a.2. Somut öğrenme sağlıyor
 - a.3. Algılama daha kolay oluyor
 - a.4. Göz sıçraması daha hızlı gerçekleştiği için bütünü algılamayı kolaylaştırıyor
 - a.5. Kalıcı öğrenmeler sağlıyor
 - a.6. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma daha kolay

- a.7. Sözcükleri tam olarak telaffuz etmeyi sağlıyor
- a.8.Öğrencinin biçim ve içeriği zihninde yapılandırmasını sağlıyor

- b. Karma yöntem daha etkili
 - b.1. Her iki yöntem de etkili, önemli olan öğretmenin bu yöntemleri başarıyla uygulaması
 - b.2. Karma yöntemle hedefe daha çabuk varılmaktadır
 - b.3. Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki yöntemde de başarı sağlanabilir
 - b.4. Çözümleme ve etkin bir şekilde ses öğretimiyle başarı sağlanabilir

- c. Bireşim yöntemi
 - c.1. Çocuk önce parçaları gördüğü için algılama zayıflıyor
 - c.2. Bütün yerine parçaları algılamaya yönelik olduğu için anlamada sorun yaşıyor
 - c.3. Göz sıçraması küçük olduğu için bütünü algılamada sorun yaşıyor
 - c.4. Çocuklar harf, hece ve sözcükler arasında ezberleyerek ilişki kurduğu için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor
 - c.5. Hecelerle okudukları için okuduğunu anlamada sorun yaşıyor
 - c.6. Okuma hızının yavaş olması anlamayı olumsuz etkiliyor

- 3. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin okuma yazma öğrenme hızı bakımından karşılaştırabilir misiniz?
 - a. Çözümleme yöntemi okuma yazma öğrenme hızında daha etkili
 - a.1.Öğrenci bütünü kavradığı için göz sıçraması daha hızlı gerçekleşir
 - a.2.Öğrenci okumaya geç başlıyor ancak nitelikli ve hızlı okuma yazma becerisi kazanıyor
 - a.3. Hızlı okumayı ve bütünü algılamayı sağladığı için beyin daha hızlı çalışmasını sağlar, böylece öğrenme daha hızlı gerçekleşir
 - a.4. İleride hızlı okuma açısından daha etkilidir
 - a.5. Hecelerle okumadan, anlamlı okuma sağlar
 - a.6. Aşamalarına uygun olarak uygulandığında daha etkilidir

- b.1. Karma yöntem daha etkili
- b.2. Çözümleme ve ses öğretimi bir arada daha etkili
- b.3. Heceler tam olarak kavratıldığı zaman her iki yöntemde de başarı sağlanabiliyor
- b.4. Her iki yöntemde de öğretmenin tutumuna bağlı

c. Bireşim yöntemi

- c.1. Okuma hızının ve kalitesinin düşmesine neden olur
- c.2. Okumada kekeleme ve heceleme görülüyor
- c.3. Parçadan bütüne gidildiği için önce harfler algılanmaya çalışılıyor, bu da göz sıçramasını düşürüyor
- c.4. Okuma yazmaya çabuk geçme açısından daha etkili oluyor
- c.5. Öğrenci okurken yaptığı gibi yazarken de heceleyerek yazıyor, bu nedenle hece ve harf eksiklikleri görülüyor
- c.6. Okumaya hızlı geçiliyor, ancak yazma daha geç öğreniliyor
- c.7. Öğrenci harf ve heceleri anlamadan, ezberleyerek öğreniyor
- c.8. Öğrenci bütünü algılamakta zorlanıyor, bu nedenle okuma hızı düşüyor
- c.9. Okuma kopuk kopuk oluyor

4. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerini öğrencilerinizin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları bakımından karşılaştırabilir misiniz?

a. Çözümleme yöntemi;

- a.1. Somut düşünmeyi sağlar
- a.2. Bütünü algılamayı sağlar
- a.3. Göz sıçramasını sağlar
- a.4. Öğrenilemeyen cümle, kelime ya da heceler için geri dönme olasılığı daha yüksektir
- a.5. Öğrenme hızı farklı olan öğrencilerin başarısını artırmada daha etkilidir

b. Bireşim yöntemi;

- b.1. Soyut düşünebildikleri için yetişkin eğitiminde daha etkilidir

- b.2. Okuma yazma öğretimi hece ve sese dayandığı için öğrenilemeyen ses ve hecelere tekrar dönme olasılığı yoktur
- b.3. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için salt çözümleme yöntemi başarısız olabilir
- b.4. Bireşim yönteminde öğrenci önce parçaları algıladığı için çocuk gelişimine aykırıdır
- b.5. Ayrıntıları fark edebildikleri için yetişkin eğitiminde daha yararlıdır
- b.6. Sınıflarda bireşim yönteminden de yararlanabilecek öğrenciler bulunmaktadır

c. Diğer

- c.1. Sınıflardaki bireysel farklılıklardan dolayı her iki yöntemin birlikte kullanılması daha etkilidir
- c.2. Çözümleme + hece öğretimi daha etkilidir

5. İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında yaşadığınız sorunları bizimle paylaşabilir misiniz?

- a. Çözümleme yönteminin uygulanmasında çok fazla sorun yaşanmıyor
- b. Bireşim yönteminde okuma hızı yavaşlar
- c. Bireşim yönteminde okurken kekemeler görülür
- d. Bireşim yönteminde fiş cümlelerinin yazılmasında, fiş cümlelerini kesmede sorunlar yaşanıyor
- e. Bireşim yönteminde sessiz harfleri seslendirmede, hecelerden kelimeler oluşturmada sorunlar yaşanıyor
- f. Bireşim yönteminde harf öğretiminde sorunlar yaşanıyor
- g. Bireşim yönteminde öğrenci öğrenememe telaşına kapılıyor
- h. Bireşim yönteminde veliler kaygılanıyor
- i. Bireşim yönteminde okuma hızı yavaş olduğu için anlamada sorunlar yaşanıyor, öğrenci okuma alışkanlığı edinemiyor
- j. Evde ve okulda uygulanan yöntemler farklı olduğu için çocuk ikilem yaşıyor
- k. Bireşim yöntemindeki eksiklikleri telafi etme olanağı yok
- l. Mesleğin ilk yıllarında sorun yaşanıyor
- m. Deneyim arttıkça yöntemlerin uygulanmasında çok fazla sorun yaşanmıyor
- n. Çözümleme yönteminde sesleri öğretirken sorun yaşanıyor

- o. Yöntemden değil de deneyimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşanıyor
- p. Okuma yazmaya çabuk geçirmek amacıyla her iki yöntemin kullanılması durumunda çocuğun okuma yazma hızı geriliyor
- q. Çocuk, okumayı aileden ya da tv den öğrenerek okula geldiğinde sorunlar yaşanıyor
- r. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yaptığım zamanlarda sorunlar yaşadım
- s. Farklı yöntemlerden yararlandığım için pek fazla sorun yaşamadım
- t. Harfleri öğretirken olabildiğince somutlaştırdığım için herhangi bir sorunla karşılaşmadım
- u. Çözümleme yöntemini kullanırken çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate aldığım için fazla sorun yaşamadım
- v. Okuma yazma öğretiminde geç kaldığımı düşünerek acele etmem sonucunda sorun yaşadım
- w. Okul idaresi ve çevre bu konuda bilinçli olmadığı zaman, öğretmene çabuk okuma yazmaya geçirilmesi konusunda baskılar yapılıyor
- x. Bireşim yönteminde harflerden öğretime başlandığı için heceleme görülüyor
- y. MEB in hazırladığı cümle ve kitaplar birbiriyle bağdaşmıyor
- z. Bireşim yönteminde hece öğretimi tam olarak yapılmadığı zaman harfleri yazdırmada sorunlar yaşanıyor
- aa. Öğrenci 1.sınıfa okuma yazma öğrenmiş olarak geldiği zaman okuma yazma öğrenmesi gecikiyor
- bb. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı yaşanan sorunlar
- cc. Sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin olması
- dd. Ailelerin desteğinin olmaması

6. İlkokuma yazma öğretiminde size yöntem seçme özgürlüğü tanınsaydı hangi yöntemi seçerdiniz? Neden?

- a. Çözümleme yöntemini seçerim
- a.1. Okuduğunu yapılandırmada daha etkili olduğundan
- a.2. Okuduğunu anlamada daha etkili olduğundan
- a.3. Bütünden parçaya gidildiği için okumaya daha çabuk geçildiğinden
- a.4. Hiçbir sıkıntı yaşamadığım için

- a.5. Gelişim özelliklerine daha uygun olduğu için
- a.6. Okuma hızı bakımından daha etkili olduğu için
- a.7. Topluma uyum ve başarı sağlama açısından etkili olduğu için

- b. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı karma yöntemi kullanırım.
 - Öğrenme gücü çeken öğrencilere bireşim yöntemi
 - Diğer öğrencilere çözümleme yöntemi
- c.1. Süre yeterli ise çözümleme yöntemini
- c.2. Süre kısa ise bireşim yöntemini kullanırım
- d. Bireşim yöntemini seçerim. Harften cümleye gidildiği için daha kolay oluyor
- e. Çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun olarak farklı yöntemleri seçerim

- 7. İlkokuma yazma öğretiminin etkililiğinin artırılması için açıklamakta yarar gördüğünüz görüş ve önerilerinizi paylaşabilir misiniz?
 - a. Öğretmen, aile, okul ve çevrenin sorumluluk sahibi olması
 - b. Öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması
 - c. Okuma yazma sevgisinin aşılması
 - d. Sınıf kitaplıklarının öğrenci düzeyine göre düzenlenmesi
 - e. Okul ve çevre kütüphanelerinin işe koşulması
 - f. Okuma yazma takvimine uyulmalı
 - g. Okul aile işbirliği sağlanmalı
 - h. Öğretmen çocuk psikolojisi ve gelişim özelliklerini iyi bilmeli
 - ı. Öğretmen sabırlı, dikkatli ve sevgi dolu bir kişiliğe sahip olmalı
 - i. Çocuklara okuma yazmanın önemi fark ettirilmeli
 - j. Okuma yazma etkinliklerinin sayısı artırılmalı (oyun, çizgi film vs)
 - k. Çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalı
 - l. İlkokuma yazma öğretiminin gerçekleştiği dönemde çocuklara çok fazla ödev verilmemeli
 - m. Göz sıçrayışlarını hızlandırmak için çocuk seviyesine uygun okuma setleri ile çalışmalar yapılmalı
 - n. İlkokuma yazma öğretmenliğinde uzmanlaşmaya gidilmeli
 - o. Eğitim teknolojilerinden yararlanılmalı
 - ö. Dikte çalışmaları yapılmalı

- p. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için özel sınıflar açılmalı
- q. Seviye grupları oluşturulmalı
- r. Okullarda danışma servislerinin olması gerekir
- s. Öğretmen ve okul sevgisi aşılmalı
- ş. Öğretmen yeniliklere açık, yeniliklerin takipçisi olmalı
- t. Hizmet öncesi öğretmen eğitime önem verilmeli
- u. Öğretmen okuma yazmaya belirlenen süreden önce geçtiğinde müfettiş tarafından eleştirilmemeli
- ü. Öğretmen mesleki bilgilerini ve bireysel becerilerini geliştirmeli
- v. Fiş cümlelerini Milli Eğitim yerine öğretmen hazırlamalı
- y. Öğretmene esneklik tanınmalı
- z. Okul öncesinde okuma yazma öğretimi yapılmamalı
- aa. Öğretmenler yaz döneminde okuma yazma öğretimi konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmeli
- bb. Aileler farklı yöntemler kullanmamalı
- cc. Okuduğunu ve dinlediğini anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmeli
- dd. Okul öncesi eğitime önem verilmeli
- ee. Türkçe programı yeniden gözden geçirilmeli
- ff. Yazı kuralları öğretilerek güzel yazı yazma çalışmaları yapılmalı
- gg. El yazısı ile okuma yazma öğretimi yapılmalı
- hh. Aileler okuma yazma öğretimi konusunda bilinçlendirilmeli
- ıı. Öğretmen çabuk öğretme telaşına kapılmamalı
- jj. Sınıflar laboratuvar haline getirilmeli

KAYNAKÇA

- Adams, M. Beginning to Read. Cambridge, MA: Harvard Universtiy Press, 1990.
(URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’deki alıntı).
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 1998.
- Akyol, Hayati. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2001.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Alpay, Meral. “Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Başarısına Katkısı,” **Çoluk Çocuk.** Ekim; 20-22, 2002.
- Alperen, Nusret. “Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- Altıntaş, Rasim. “Çözümleme Metodu- Tümdengelim ve Tümevarım Metotlarının Farklılıkları,” **Çağdaş Eğitim.** 132; 44-46, 1988.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Engin Yıldırım, Serkan Bayraktaroğlu. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.** Adapazarı: Sakarya Kitabevi, 2001.
- “Bakeman, R. ve J. M. Gottman. Observing Interaction: Introduction to Sequential Analysis. (2. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 1997” (Türnüklü, 2000, s. 561’deki alıntı).

Batu, Emine Sema. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, 2000.

Baytekin, Binnaz ve Cemil Karacadağ. “İnternet Destekli Yabancı Dil Öğretiminde Sakarya Üniversitesi Örnekleme”
URL:<http://www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/sem2004/pdf/pdf/16pdf>. Erişim Tarihi: 07.06.2004.

Berg, Bruce, L. **Qualitative Research Methods For The Social Sciences.** Boston: Allyn&Bacon, 1998.

Binbaşoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi.** Dokuzuncu Basım. Ankara: Binbaşoğlu Yayınları, 1995.

_____. “İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi,” **Eğitim ve Bilim.** 14, 114; 8-34, 1999.

_____. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi Üzerine,” **Çağdaş Eğitim.** 136; 29-31, 1988.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Fizyolojik Etkenler,” **Çağdaş Eğitim.** 139; 13-16, 1988.

Bircan, İsmail ve Meral Tekin. “Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 22, 1; 393-410, 1989.

Bloom, S. Benjamin. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: MEB Yayınları, 1979.

Bond, G.L. and Dykstra, R. The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 10–141, 1967. (URL: http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’de ki alıntı).

Bulut, Figen. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Calp, Mehrali. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi, 2003.

Cemaloğlu, Necati. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Cresswell, John, W. **Research Design Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994.

Coşkun, Narin. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

“Croll, P. Systemativ Classroom Observation. London: The Farmer Press, 1986” (Türnüklü, 2000, s. 561’deki alıntı).

Çağlayan, Çetin. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Eğitim Denetçilerinin Öğretmenlere Katkı Düzeyi.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Çelenk, Süleyman. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Yanlış Bir Uygulama,” **Çağdaş Eğitim**. 77; 27-28, 1983.

_____. “Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ankara, 8, 1992.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, 1993.

_____. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri,” URL:[http://ilkogretim-online.org.tr/ vol 1say2/v01s02b.pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol_1say2/v01s02b.pdf). Erişim Tarihi: 10.06.2003.

_____. “Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 24; 24-39, 2003.

Çolak, Aysun. “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri.”(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Damar, Mustafa. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, 1996.

Demirel, Özcan. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1999.

_____. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi, 1998.

Dikmen, Selahattin. **İlkokuma Yazma Öğretmen Rehberi**. Ankara: Feryal Yayınevi, 1991.

_____. **İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi**. Ankara: ?, Dokuzuncu Baskı, 1998.

Durgunoğlu, Aydın Yücesan, Banu Öney, Hilal Kuşçul ve Meltem Cantürk. **İşlevsel Yetişkin Okur Yazarlığı Programı Uygulama ve Değerlendirmesi Nisan, 1997**. URL:<http://acev.org/arastirma/arastirmalar.html>. Erişim: 01.07.2004.

Durgunoğlu, Aydın Yücesan and Banu Öney. **Literacy Development in Two Languages: Cognitive and Sociocultural Dimension of Cross-Language Transfer.** URL:www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/reading/4oney.pdf Erişim: 22.04.2004.

Dodd, Barbara ve Alex Carr. “Young Children’s Letter-Sound Knowledge,” **Language, Speech and Hearing Services in Scholols.** 34; 128-137, 2003.

Effective Beginning Reading. A Paper Commissioned By The National Reading Conference. URL:www. nrconline.org/publications/pressleywhite2.pdf Erişim Tarihi: 24.06.2004.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Gelişim ve Öğrenme.** (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2001.

Erginer, Ergin. “İlkokuma Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Yelken-tepe Yayıncılık, 1972.

Erturan, Nurder, Muhittin Sağır ve Orhan Çağlayan. “Farklı Öğrenme Özellikleri Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Becerilerinin Kazandırılması,” **Uluslararası Katılımlı 2000’li Yıllarda 1. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu Bildiri Özetleri.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi , 29-31 Mayıs 2002.

Ekiz, Durmuş. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Ferah, Aysel. “İlkokuma-Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka ile Okuma-Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması,” **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri-4**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1999.

Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., Schatschneider, C. and Mehta, P. **The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in at-Risk Children. Journal of Educational Psychology**, 90 (1), 37–55, 1998, (URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’deki alıntı).

Gay, L. R. **Educational Research**. Colombus: Merril Publishing Company, 1987.

Gettinger, Michael and Vera Woloshyn. **Cognitive Strategy Instruction. That Really Improves Children’s Academic Performance**. Second Edition. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1995.

Girgin, Ümit. “Okulöncesi Eğitimde Okuma ve Yazma,” **Konuşma ve Yazma Eğitimi**. (Editör: Ümit Girgin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 209-230, 2002.

_____. **Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerinin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları; 62, 1999.

“Gough, P. B. One Second of Reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds), *Language By Ear and By Eye*. Cambridge, MA: MIT Pres, 1972.” (Reutzel and Cooter, 1996, s. 43’ teki alıntı).

Göçer, Ali. “İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler,” **Milli Eğitim Dergisi**. 148; 67-74, 2000.

Güleryüz, Hasan. **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

_____. **Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları, 1991.

_____. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık, 2002.

Gültekin, Mehmet. “Eğitim ve Gelecek Zaman,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 23, 1-2; 775-782, 1990.

_____. “İlköğretim Birinci Basamakta Kimi Derslerin Öğretiminde Dal Öğretmenlerinden Yararlanma”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 10, 2; 105-125, 2000.

Gürkan, Tanju ve Erten Gökçe. **Türkiye’ de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim.** Ankara: Siyasal Kitabevi, 1999.

Güneş, Firdevs. “Yetişkinlerin Okuma Yazmayı Unutma Nedenleri,” **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 24, 1; 21-36, 1991.

_____. “Okuma Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi,” **Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçe’nin Öğretimi Özel Sayısı.** 13; 39-48, 2003.

_____. “Okuma Yazma Becerilerini Geliştirme,” **Çoluk Çocuk Dergisi.** 18; 12-13, 2002.

Haughey, Margarit, Fenn Snart, Jose da Costa. “Literacy Achievement in Small Grade 1 Classes in High-Poverty Environments,” *Canadian Journal of Education* 26 no3 301-20, 2001. URL:<http://firstsearch.oclc.org/images/WSPL/wsppdf1/HTML/04009/LQZA4/RS7.htm>.

Heilman, W. Arthur, Timoty R. Blair and William H. Rupley. **“Principles and Practices of Teaching Reading”**. 10 Th. Edition. Upper Saddle River, New Jersey Colombus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 2002.

Hoffman, J. V. **So What’s New in The New Basals? A Focus in First Grade. Journal of Reading Behavior.** 26 (1), 47–73, 1994. (URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’deki alıntı).

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri, 1995.

Karagöz, Süleyman. **İlkokuma Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1973.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları, 1999.

Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları, 1997.

Kaya, Yahya Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: Erk Basımevi, 1981.

Kemertaş, İsmet. **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Birsen Yayınevi, Geliştirilmiş Dördüncü Baskı, 2001.

Keskinkılıç, Kadir. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Kılıç, Abdurrahman. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.

Kim, Myoungsoon, Heek Young Kwon. “The Differences in Attitudes Toward Emergent Literacy of Children Among Teachers, Mothers and Fathers in

Kindergartens and Daycare Centers in Korea”.
URL:<http://firstsearch.oclc.org/images/WSPL/wsppdf1/HTML/00995/479AK/9S0.HTM> Erişim: 09.03.2004).

Koç, Ayhan Aksu, Eser Erguvanlı Taylan ve Sevdâ Bekman. “Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu,” Yayınlanmamış 1. Taslak, 2002. (http://www.acev.org/arastirma/arastirma/okuloncesiegitimi_dil_yetisi.doc Erişim Tarihi: 13.04.2005).

Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999.

König, Güray, Nalan Büyükkantarcıoğlu ve Firdevs Karahan. “Türk Toplumunda Okur-Yazarlık ve Dil Farkındalığı: İlkokul Mezunu Kadınların Dil Becerilerinin Toplumbilim Açısından İncelenmesi,” **XVI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 196-216, 23-24 Mayıs 2002.

Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children, Pt.1 URL: <http://www.naeyc.org/resources/position-statements/psread.htm>.

Little, David C and Jeanne A.Box “Developing Early Reading Writing Skills of Young Children: A Program for Parents”. Reading Improvement 39 No2 97-100 Summ 2002.URL:<http://firstsearch.oclc.org/images/WSPL/wsppdf1/HTML/00995/47V41/NSL.HTM> Erişim Tarihi: 09.03.2004.

Mathers, Nigel, Nick Fox and Amanda Hunn. **Using Interviews in a Research Project**. Trent Focus Group, 1998.

MEB. **İlköğretim Okulu Ders Programları**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

_____. **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu** (1-5. Sınıflar, Taslak Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 2004.

Morrow, Lesley Mandel. **Literacy Development in The Early Years. Helping Children Read and Write.** Fourth Edition. Printed In The United States of America: Allyn & Bacon, 2001.

Nohl, Arnd Michael ve Fevziye Sayılan. “Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma Yazma Eğitimi Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu (Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu), Mart 2004.
URL:<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Proj/TEDPBilgilendirme.pdf>
Erişim Tarihi: 09.08.2004.

Okay, Mine. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi,” **Çağdaş Eğitim.** 144; 3-7, 1989.

Oktaý, A ve Güven, Y. “ Sosyo- Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneđi ile İlişkisi,” **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.** Cilt I. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 1988.

Oktaý, Ayla ve Ebru Aktan Kerem. “Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı”
URL:<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ayla%20Oktaý.doc>
Erişim Tarihi: 07.04.2004.

Olçum, Yurdağül. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmen Görüşleri.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

Ortiz, Robert W. “Pivotal Parents: Emergent Themes and Implications on Father Involvement in Children’s Early Literacy Experiences”. Reading Improvement 38 no3 132-44 Fall 2001.
URL:<http://firstsearch.oclc.org/images/WSPL/wsppdf1/HTML/00995/4X9AK/NSL.HTM> Erişim Tarihi: 09.03.2004.

Öz, Feyzi. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

_____. “İlkokuma- Yazma Öğretimi,” **Eğitim ve Bilim.** 24, 114; 3-7, 1999.

_____. **Türkiye Cumhuriyeti'nde Okuma-Yazma Seferberlikleri ve Yönetimi.**
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 2002.

Özcan, Ali Osman. "İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi,"
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8; 167-178, 1992.

Özdemir, Emin. **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu.** Üçüncü
Basım. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1987.

_____. "Anadili Öğretimi," **Türk Dili Dergisi.** 379-380; 18-30, 1983.

Öztürk, Namık. "Okuma Yazma Öğretiminde Yanlış Uygulamalar," **Anadili Dil ve
Eğitim Dergisi.** 27; 27-32, 2002.

Özgüven, İbrahim Ethem. **Görüşme İlke ve Teknikleri.** Ankara: Odak Ofset
Matbaacılık, 1992.

Parkinson, Eric. "Talking Tochnology: Language and Literacy in The Primary School
Examined Through Children's Encounters With Mechanisms," **Journal of
Technology Education.** vol.11. No.1.Fall 1999.
URL:<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v11/pdf/parkinson.pdf>.

Patton, Michael Quinn. **Qualitative Evaluation and Research Methods.** Second
Edition. California: Sage Publication, 1990.

Power, Brenda Miller and Ruth Shagoury Hubbard. **Language Development A Reader
for Teachers.** Prentice Hall, Inc. A Simon&Schuster Company, New Jersey,
1996.

Pressley, Michael and Vera Woloshyn. **Cognitive Strategy Instruction That Really
Improves Children's Academic Performance.** (2nd ed.). Cambridge, Mass.:
Brookline Books, c, 1995.

Reutzel, D. Ray and Robert B. Cooter, Jr. **Teaching Children to Read.** (2nd ed.) Englewood Cliffs, N.J. : Merrill, c.1996.

Reyhner, Jon. "The Reading Wars," Northern Arizona State University, January, 29, 2003. URL:http://jan.ucc.nau.edu/jar/reading_wars.html Erişim Tarihi: 07.09.2004.

Richek, Margaret Ann, JoAnne Schudt Caldwell, Joyce Holt Jennings and Janet W. Lerner. **Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies.** Boston: Allyn & Bacon (Fourth edition), 2002.

"Robson C. Real World Research. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1993" (Türnükli, 2000, s. 561'deki alıntı).

Russell, D. H and Fea, H. **Research on Teaching Reading.** in N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research İnteaching* (Pp. 865–928). Chicago, IL: Rand McNally, 1963.(URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf"deki alıntı).

Sarı, Mediha. "İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler," URL:<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/dosyalar/2002.9.9.59.pdf> Erişim Tarihi: 11.08.2004.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi, 2002.

Serper, Özer ve Necmi Gürsakal. **Araştırma Yöntemleri Üzerine.** İstanbul: Filiz Kitabevi, 1983.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (Eds.). **Preventing Reading Difficulties in Young Children**. Washington, DC: National Academy Pres, 1998. (URL: http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’de ki alıntı).

Sözer, Ersan. **Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

_____. “Türk Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Ersan Sözer). Eskişehir: 2000.

Stallings, J. **Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms. Monographs of The Society For Research in Child Development**. 40, 7-8, 1975. (URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf’deki alıntı).

Strain, B. Lucille. “Language and Diversity Training: Critical Emphases Needed in Education of Literacy Teachers” **Educational Researcher**. 32, 5; 33-37, 2003.

Şenel, Hatice. “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler,” **İlköğretim-Online**. 3 (2), 48-53, 2004. URL: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Şimşek, H ve Duygu Tanaydın. Öğretmen ve Veli Katılımı: Öğretmen-Veli- Psikolojik Danışma Üçgeni,” **İlköğretim Online**. URL:<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1>. Erişim Tarihi: 24.03.2004.

Tompkins, Gail, E. **Literacy for The Twenty-First Century: A Balanced Approach**. Merrill, an Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio, 1997.

Tok, Şükran. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 7; 26; 257-276, 2001.

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı İlkokul Programı. İstanbul: Devlet Basımevi, 1936.

Türnüklü, Abbas. “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 24; 543-559, 2000.

Uçar, Kemal Özgür Doğan. “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Using Multiple Methods of Beginning Reading Instruction

URL:http://www.reading.org/downloads/positions/ps1033_multiple_methods.pdf
Erişim Tarihi: 22.06.2004.

Uzuner, Yıldız. “Niteliksel Araştırmaların Özellikleri,” **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 428-439, 1999.

Ünalın, Şükrü. **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Çanakkale: ?, 1999.

Wang, Yuxiang. “Children Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development”. *Journal of Instructional Psychology*, June, 2000.

URL:http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCG/2_27/6_3365166/p1/article.jhtml.
Erişim tarihi: 25.02.2004.

Yalçın, Zeki. “İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Yangın, Banu. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. Modül 4, 1999.

Yaşar, Şefik. **Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1993.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları, 2000.

Yılmaz, Aydın Zeynep. “Anadil Becerilerinin Kazandırılmasında Türkçe Öğretmenlerinin Sorumluluğu,” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. 3, 34, 2002. URL:<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi34/yilmaz.htm>. Erişim Tarihi: 12.12.2003.

_____. “Okuma Yazmaya Hazırlık,” **Çoluk Çocuk Dergisi**. 30; 16-17, 2003.

Yıldız, Cemal. **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Yücel, Emine Perran. **Okuma Yazmaya İlk Adım**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2000.

