İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ İLK OKUMA- YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMININ (2005) UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuba CEYLAN ABA

2011

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖGRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ İLK OKUMA- YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMININ (2005) UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Tuba CEYLAN ABA

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN

Çanakkale- 2011

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09 / 12 / 2011
Tuba CEYLAN ABA

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne

Tuba CEYLAN ABA' ya ait "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği)" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Üye Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN

(Danışman)

Üye Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Tez No :

Tez Savunma Tarihi: 09/ 12/ 2011

ONAY

Doç. Dr. Aziz KILINÇ

Enstitü Müdürü

...... / ...... / 2011

İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ İLK OKUMA- YAZMA ÖĞRETİM PROGRAMININ (2005) UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ)

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanması üzerine görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il ve Sındırgı ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 56 maddeden oluşmuş bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde SPSS 13.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda;

Öğretmenler, yeni programın kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme hızını arttırdığı, öğrencileri edilgen olmaktan kurtarıp etken hale getirdiği, bu programla okumaya erken başlanıldığı ve okuma sırasında doğru hecelere ulaşıldığı görüşünde olmuşlardır. Ayrıca, bitişik eğik yazı ile yazı yazma hızının daha fazla olduğunu, yeni programda seslerin oyun oynanarak eğlenceli bir şekilde öğretildiğini, verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu, ilk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesinin çok büyük bir kolaylık olduğunu ve bu programın öğretmen ve öğrenci yaratıcılığına katkı sağladığını düşünmektedirler.

Öğretmenlere göre verilen kitaplarda dikteyi geliştirici doğru hecelere yönelik etkinlikler çok az, öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı ise çok fazladır. Yeni programla okuma yazmada ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmekte, el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamakta ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması, velilerle sık sık toplantıların yapılması ve işbirliğinin arttırılması, öğretmenlerin programı daha iyi anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için okullarda program geliştirme uzmanı bulundurulması, hizmet içi eğitimlerin arttırılması şeklinde öneriler sunulmuştur.

Birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma- yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, çalışma durumu, mezun olduğu okul türü ve 1. sınıfı okutma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma-Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Bitişik Eğik Yazı

IDENTIFICATION OF TEACHERS' OPINIONS REGARDING THE APPLICATION OF THE FIRST READ-WRITE CURRICULUM (2005) IN THE FIRST GRADE TURKISH LESSON

ABSTRACT

The target of the study is to identify what the form masters think about the application of the first read-write curriculum (2005) in the first grade Turkish lesson. The target population of the study includes form masters working in the centres of Balıkesir and Sındırgı in 2011-2012 academic year. It has been benefited from a survey consisting of 56 items as a data collection tool. In the process of data analysis, SPSS 13.0 programme has been used.

The form masters have the opinion that the new curriculum provides a permanent learning and enhances the learning rate, that it relieves the students of being passive and makes them active and that it is initiated early to read by this curriculum and it is reached the correct syllables while reading. Besides they think that the cursive handwriting increases the rate of writing more, that the sounds can be teached enjoyably by playing the games, that the teachers' books are sufficient to apply the new curriculum, that it is a great convenience to give teachers the first read-write schedule readily and it contributes efficiently the creativeness of teachers and students.

According to the teachers, the activities for correct syllables developing the dictamen in the books are less, the number and scope of the student observation forms are more. As a means of the new programme, it can be helped the students who are advanced at reading and writing, and the use of handwriting are fundamental to genarate the students' own characters and then the preparatory works are essential to write since the students have different readiness levels. It is offered that it should be benefited from training technologies, that it should be held parents'meetings and cooperated with them so often, that there should be programme development specialists in schools in order that the teachers can understand and apply the curriculum better and also on-the-job training activities should be more.

The opinions of the teachers about how the first read-write curriculum (2005) would be applied differ significantly by gender, seniority, operating status, the type of alma mater and the experience of mastering the first grades.

Key words: Curriculum of the first read-write, Sound-based sentence method, Cursive handwriting.

ÖNSÖZ

Eğitim su gibi bir ihtiyaçtır. Atatürk'ün gerçekleşmesini çok istediği çağdaş uygarlık düzeyinin üzerinde bir toplum olmak ancak eğitimle mümkündür. Yaşam boyu bize gerekli olacak bilgi ve becerilerin temeli ise ilköğretimde atılır. İlköğretim bireyin kendini gerçekleştirmesini, gelişme ve değişmelere uyum sağlayacak bireyler olarak yetişmesini ve toplumsallaşmasını sağlar. İlk okuma yazma öğretimi ise ilköğretimde büyük bir öneme sahiptir. Nasıl ki temeli sağlam olmayan bir bina yıkılmaya mahkumsa, yeterli bir okuma yazma eğitiminden geçmemiş bir kimse de ileriki yıllarda başarısızlığa mahkumdur. Kendine, ailesine, çevresine, vatanına, tüm insanlığa yararlı bir birey olmak, okuma yazma öğrenmekle başlar. Çünkü bir toplumun gelişmişlik durumu, o toplumun okur-yazar oranıyla bağlantılıdır.

İlk okuma-yazma öğretimi konusunda pek çok öğretmen yeteri kadar tecrübeye sahip olmalarına rağmen sorun yaşamaktadır. Ancak bu sorunlar sadece öğretmenden kaynaklanan sorunlar olmamakta; gerek tam olarak programı kavrayamamış olmaktan, gerek öğrencinin hazır bulunuşluğunun yetersiz olmasından, ailenin ilgisizliğinden, evde kendisine destek olabilecek eğitimli kişilerin yoksunluğundan, gerekse okul ortamından, eğitim-öğretim için gerekli materyallerin sağlanamaması gibi sebeplerden dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunların en aza indirilmesi için öğretmenlerin programdan ne anladıklarının, varsa uygulamadaki güçlüklerin, yeni programın öğretmene ve öğrenciye sağladığı pozitif katkıların veya olumsuz yönlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada ilk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik görüşlerini almak ve bu görüşler çerçevesinde öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan pek çok kişi bulunmaktadır. Öncelikle değerli görüş ve yönlendirmeleriyle danışman hocam Yrd. Doç. Barış Çetin'e, her türlü sorunumda desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Çavuş Şahin'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans dönemi boyunca kendisiyle fazla ilgilenemediğim ve buna rağmen beni anlayışla karşılayan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve sonsuz sevgi gösteren değerli eşim Azim Aba'ya, her konuda olduğu gibi bu çalışma döneminde de gösterdikleri sabır ve ilgiden, verdikleri maddi manevi destekten ve beni devamlı motive etmelerinden dolayı sevgili aileme, araştırmamın her aşamasında yanımda olan ve bu süreçte desteğini hiç esirgemeyen biricik arkadaşım Elçin Çalışkan Ülkü'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tuba CEYLAN ABA

Çanakkale-2011

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET……………………………………………………………..………………...i
ABSTRACT………..…………………………………………………………….....ii
ÖNSÖZ……..…………….……………………………………………………......iii
İÇİNDEKİLER…………………………………………………….……….………....iv
KISALTMALAR……….………………………….....……………………………..v
TABLOLAR LİSTESİ……………….…………………….……………………….vi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU………………………….…….…….….……................ 1
1.1.1.DİL VE ANADİLİ ÖĞRETİMİ……………………………………........................ 2
1.1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI……………………………… 3
1.1.2.1. Dinleme…………………………………………………………....................... 4
1.1.2.2. Okuma……………………………………………………………………………. 5
1.1.2.3. Konuşma………………………………………………………………………… 7
1.1.2.4. Yazma……………………………………………………………………………. 7
1.1.2.5. Görsel okuma ve görsel sunu………………………………………………….. 9
1.1.3. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ………………………………………………. 10
1.1.3.1.İlk okuma-yazma öğretiminin ilkeleri…………………………………………… 10
1.1.3.2. İlk okuma-yazma öğretiminin amaçları………………………………………… 11
1.1.3.3.İlk okuma-yazma öğretiminin önemi………………………….......................... 12
1.1.3.4.İlk okuma-yazma öğretiminde birinci sınıfın yeri ve önemi ……………………………………………………………………………………………. 14
1.1.3.5. Bitişik eğik el yazısı öğretimi ……………………………………………….. 15
1.1.4. OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER…………... 17
1.1.4.1. Harf yöntemi (Bireşim-Sentez yöntemi)…………………………………….... 18
1.1.4.2. Fonetik yöntemi (Ses yöntemi)………………………………………………. 20
1.1.4.3. Hece yöntemi………………………………………………………….......... 21
1.1.4.4. Kelime yöntemi………………………………………………………………… 22
1.1.4.5. Cümlecik yöntemi……………………………………………………............. 23
1.1.4.6. Cümle yöntemi (Çözümleme yöntemi**)**…………………………………………… 23
1.1.4.7. Hikaye yöntemi………………………………………………………………… 24

1.1.4.8. Karışık yöntem.. 24

1.1.4.9. Karma harflerle öğrenim yöntemi.. 25

1.1.4.10. Ses temelli cümle yöntemi.. 25

1.1.4.10.1. Ses temelli cümle yönteminin özellikleri.............................. 27

1.1.4.10.2. Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri.................................. 28

1.1.4.10.3. Ses temelli cümle yönteminin aşamaları............................... 28

1.1.4.10.3.1. İlk okuma-yazmaya hazırlık.. 29

1.1.4.10.3.2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme............................ 31

1.1.4.10.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma... 31

1.1.4.10.3.2.2. Sesi Okuma ve Yazma.. 31

1.1.4.10.3.2.3. Hece- Kelime ve Cümle Oluşturma............................. 33

1.1.4.10.3.2.4. Metin Oluşturma.. 33

1.1.4.10.3.3. Okur yazarlığa ulaşma.. 34

1.1.5. TÜRKİYEDE OKUMA YAZMA YÖNTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.. 34

1.1.5.1. İlköğretim I. Kademe programları.. 35

1.1.6. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENMEDE BAŞARISIZLIK.......... 41

1.1.6.1. Başarısızlığın çocuk üzerindeki etkileri.................................. 42

1.1.6.2.İlk okuma-yazma öğretiminde başarısızlığın nedenleri 43

1.1.6.2.1. Öğrenci ile ilgili nedenler.. 43

1.1.6.2.2. Öğretmen ile ilgili nedenler 44

1.1.6.2.3. Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili nedenler 46

1.2. PROBLEM CÜMLESİ.. 47

1.3. ALT PROBLEMLER.. 48

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI... 48

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ... 48

1.6. VARSAYIMLAR.. 50

1.7. SINIRLILIKLAR... 50

1.8. TANIMLAR.. 50

1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR................................... 51

1.9.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR............................... 51

1.9.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.............................. 61

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ……………………………………………………… 64

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM……………………………………………………. 64

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI…………………………………….................. 66

2.4. VERİLERİN ANALİZİ………………………………………….……………...….. 68

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**……………………………………… 70**

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 1)**…………………………………………… 70**

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 2)**…………………………………………………….. 76**

3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri (Faktör 3)**……………………………………………………………… 83**

3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri (Faktör 4)**……………………………………… 86**

3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri (Faktör 5)**..……………………………………………………………………………. 88**

3.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi**….……………………………………………… 92**

3.2.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)**……………………………………… 92**

3.2.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları **..……………………………………………………………… 94**

3.2.3. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Durumu (Kadrolu-Sözleşmeli-Ücretli) Değişkenine Göre Farklılıkları **…………………………….. 96**

3.2.4. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları ………………………………………………………………… **97**

3.2.5. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları …………………………………………………………………..….. **99**

3.2.6. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yeri (İl Merkezi-İlçe Merkezi) Değişkenine Göre Farklılıkları ………………………………………………... **101**

3.2.7. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları ……………………………………………… **102**

3.2.8. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları ……………………………………………. **103**

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR

4.1.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri………………………………………... **106**

4.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 1)…………………………………………. **106**

4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 2)…………………………………………………….. **107**

4.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri (Faktör 3)………………………………………………………………….. **108**

4.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri (Faktör 4)………………………………………. **109**

4.1.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri (Faktör 5)…………………………………………………………………… **109**

4.1.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi………………………………………………………………………… **110**

4.2. ÖNERİLER ……………………………………………………………….. **111**
KAYNAKÇA ………………………………………………………………………… **114**
EKLER ……………………………………………………………………………. **128**
EK 1: İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeğinin uygulanması için Balıkesir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı
EK 2: Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma-yazma dersi öğretim programı anketi için kullanım izni belgesi
EK 3: İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeği

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
Ed. : Editör
f: Frekans
sd: Serbestlik derecesi
p: Anlamlılık Düzeyi
N: Birey sayısı
X : Aritmetik Ortalama
S: Standart Sapma
STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi
SPSS: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
%: Yüzdelik
vb: ve benzeri
t: t değeri
KT: Kareler Toplamı
KO: Kareler Ortalaması
F: F Değeri

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Betimsel İstatistikler ………………………………………………… 65

Tablo 2.2. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Kullanılan Ölçme Aracının Faktör ve Örnek Maddeleri ……………………………………...... 67

Tablo 2.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları ………………………………………………. 67

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri ……………………………………............ 70

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına Yönelik "Diğer Görüşleri" ..……………………………………. 75

Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri …………………………………………………….. 76

Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına Yönelik "Diğer Görüşleri" ………………………………………………. 83

Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri ...…………………………………………………………….. 83

Tablo 3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına Yönelik "Diğer Görüşleri" ……………………………………………………………. 85

Tablo 3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri …………………………………………… 86

Tablo 3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine Yönelik "Diğer Görüşleri" ……………………………………. 88

Tablo 3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri………………………………………………………………………………. 88

Tablo 3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki "Diğer Görüşleri" ....…………………………………………………….. 91

Tablo 3.11. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test) ……………………………………………. 93

Tablo 3.12. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler) ………………………….. 94

Tablo 3.13. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi) ………………………………… 95

Tablo 3.14. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test) ..………………………………………… 97

Tablo 3.15. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler) …………… 98

Tablo 3.16. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi) .....……………………………… 98

Tablo 3.17. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler) …………… 99

Tablo 3.18. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)..………………………………… 100

Tablo 3.19. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test) …………………………………………… 101

Tablo 3.20. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test) ……………………….. 102

Tablo 3.21. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler) …. 103

Tablo 3.22. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)……………………… 104

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İlkokul, bir ilköğretim kurumu olarak, yapısına aldığı çocukları insanlık ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her Türk yurttaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme sürecinde anadili öğretimi büyük önem taşır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1997: 3).

Anadilini aileden kuralsız ve düzensiz olarak öğrenen çocuk, ilkokulda dili kurallı kullanmayı öğrenir. İlkokul, eğitimin temeli olduğu gibi, ilk okuma-yazma dersi de ilkokulun temelidir. İlk okuma-yazmada başarılı olamayanlar, diğer derslerde de başarılı olamazlar. Bu nedenle dil dersi ilkokulda hayati önem taşımaktadır (Ünalan 2001: 20).

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

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır**.** Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu süreçte uygulanan eğitim yaklaşımları ve programları büyük önem taşımaktadır. Günümüzdeki gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010).

Bu araştırma ile de öğretmenlerin 2004-2005 eğitim- öğretim yılında sadece pilot okullarda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanılan Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini ortaya koyması sağlanacaktır.

1.1.1. DİL VE ANADİLİ ÖĞRETİMİ

İnsan iletişiminin temeli dildir. İnsanlar sosyal bir varlık oldukları için duygu, düşünce, istek ve görüşlerini karşısındakine aktarmak için iletişim kurmak yani dili kullanmak zorundadırlar. İnsanları diğer canlılardan üstün kılan en önemli özelliği de budur.

İlk insandan günümüze kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da en etkili araç sesli-sözlü dildir (Belet 2006: 1). İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır (Cüceloğlu 1997; Akt. Cavkaytar 2010: 1).

Anadili “başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanların bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Taşkaya 2001: 28; Akt. Kanmaz 2007: 4). Anadilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum bir anlamda bir iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Anadilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünalan 2001: 5). İyi bir anadil eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir (MEB 1995: 60).

Türkiye’de anadili öğretimi dendiğinde, öncelikle anlaşılması gereken Türkçenin öğretimidir. Okullarda anadili öğretim etkinlikleri Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle anadili öğretiminin gerçekleştirildiği ve dil becerilerinin geliştirilmeye başlandığı yer olan ilköğretim basamağında, Türkçe dersi en temel ve en önemli derslerden biri olarak görülmektedir (Cavkaytar 2010: 2).

Türkçenin bir anadili olarak eğitimi ve öğretimi konusundaki ciddi ve bilimsel arayışlar, Cumhuriyet döneminde başlamıştır. 1924’ten 2005’e kadar eğitim öğretim programları on üç defa elden geçirilmiştir. Bu bağlamda 2005 İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Türk Eğitim Sisteminde ciddi bir gelişme olarak görmek gerekir. Çünkü bu program, dil becerileri konusunda, gelişmiş ülkelerin ana dili öğretim programlarıyla paralellik göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili ayrı ayrı hedefler (kazanımlar) belirlenmiştir. Görsel öğelerin verimli dinlemeye katkısı kabul edilerek dinleme eğitimi, “dinleme/izleme” biçiminde genişletilmiştir (Demir 2009: 54).

Anadilimizin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda çeşitli yanlışlarla, yetersizliklerle karşılaşırız. Bunlar, ilköğretim çocuğundan yükseköğrenim görmüş kişilere kadar bazı kimselerde görülen anlatım, yazım ve noktalama bakımından genelleşmiş yanlışlar, eksikliklerdir. Bunun nedenlerinden birinin, çocuğun öğrenim yaşamının başında gördüğü yetersiz ya da yanlış ilk okuma ve yazma öğretiminin olduğunu söyleyebiliriz (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2005: 27).

Anadilini doğru ve düzgün bir biçimde kullanamayan bir kimse düşüncelerini doğru olarak ifade edemez ve hayatın diğer alanlarında da buna paralel olarak sorunlarla karşılaşır. Bu da ilk okuma yazma öğretiminin ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.

1.1.2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME ALANLARI

İlköğretim birinci sınıfta başlayıp orta öğretim sürecinde de devam eden Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimiyle, genel anlamda, duygu ve düşüncelerini yazıyla, sözle doğru ve etkili aktarabilen; okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, tam ve doğru olarak anlayabilen; düşünen, sorgulayan, araştıran, sorunlara uygun çözümler üretebilen, dil bilinci ve duyarlılığı işlenmiş, demokratik kültürü içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır (Sever 2004: 166). Öğretimin her aşamasının okuma yazmaya dayalı olduğu düşünülürse bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılır (Yücel 2000: 1).

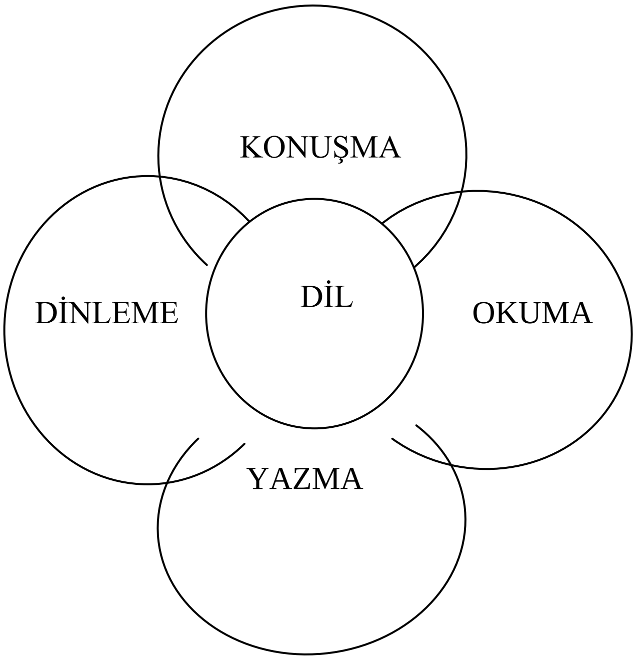
Öğrenciler, Türkçenin ifade imkânlarını öğrenip beceri haline getirdikçe sosyalleşeceklerdir. Sosyalleşmeyi sağlayan en önemli öğe dildir. Bir kültürün içinde doğan ve o kültürün içinde yasayan insanın çevresiyle uyum içinde olması beklenir. Bu uyum da eğitim ve öğretimle gerçekleşebilir. Eğitim, dil iletişimine dayanan bir süreçtir. İyi bir eğitim süreci için, bu sürece katılan bireylerin kullandıkları dile en iyi şekilde hâkim olmaları gerekir (Özbay 2002: 166).

İlkokula yeni başlayan çocuk ana dilini konuşmasını, dinlemeyi ve anlamayı ailesi içinde ve çevresinde bir ölçüde öğrenmiştir. İlkokulun birinci sınıfından başlayarak konuşma diline okuma ve yazma becerilerini de ekler. Ayrıca ilkokul süresince, kelime haznesini zenginleştirir, dil hakimiyetini geliştirir (Oğuzhan ve diğ. 1972: 1). Türkçe dersinde anadili öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla algılar. Kendi bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir.

Dinleme ve konuşma sözel iken okuma ve yazma yazılıdır. Öte yandan yazma ve konuşma aktarıcı dili gerektirirken okuma ve dinleme alıcı dili gerektirir (Cavkaytar 2010: 9-10).

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri, aynı zamanda bir iletişim işi olduğuna göre, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bireyin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını öğrenebilmesi için öncelikli olarak zihinsel işlemlere tâbi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması gerekir. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Tekin 1980: 18; Ocak ve Beydoğan 1999: 31; Akt. Şengül 2004).

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010).



Şekil 1. Temel Dil Becerileri (Cavkaytar 2010)

1.1.2.1. Dinleme

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel 1999: 33). Birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Özellikle radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda, öğrenciler doğal olarak bu becerilerini geliştirmek zorundadırlar (Cemaloğlu 2001: 60). Bu ihtiyaç ve zorunluluk, daha 1968'de yayımlanan İlkokul Programı'nda dile getirilmiştir. Temel Eğitim Programı (1982)'nda bu konuya değinilmiş, ilk sınıflardan başlayarak öğrencilere gerekli dinleme beceri ve alışkanlıklarının kazandırılması özel amaçlar arasında yer almıştır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1997: 46). 2005 programında ise öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 11.12.2011).

İnsanlar birbirleriyle konuşmak, istek ve arzularını karşılarındaki insanlara söz ve yazıyla iletmek zorundadırlar. Toplum içinde yaşayan insanların devamlı birbirleriyle diyalog kurmaları konuşmaları bilgi ve haber alışverişinde bulunmaları ve konuşulanları dinlemeleri sosyolojik bir ihtiyaçtır. Toplum içinde yaşayan her insan konuşulanı dinlemek durumundadır. O dinleme sosyalleşmenin gereğidir (Keskinkılıç 2005: 234). Dinleme yaşamımızda öylesine önemli ki, uykunun dışındaki sürenin %75'ini iletişimle, bunun %45'ini de dinlemekle geçiriyoruz (Nas 2001: 42).

1.1.2.2. Okuma

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel 1999). Her ders okumayı gerektirir. Ne var ki okumanın asıl amacı "okuduğunu tam ve doğru anlayabilme" dir (Nas 2001: 39).

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

Okumanın günümüze kadar farklı tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğü (1998)'ne göre okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir.

İlköğretimde okuma becerisini edinme, kazanılması gereken gelişim görevlerinden biridir. Eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri haline gelir. İlerleyen yıllarda ise okuma, toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamındaki başarının kazanılmasında en önemli araç haline gelir. Tüm öğrencilere okumayı öğretmek ve okuma ile ilgili becerileri kazandırmak ilköğretimin en temel sorumluluğudur (Glover ve diğ. 1990: 186; Akt. Belet 2006: 14).

Okuma yeteneğimiz arttıkça, özsaygımızda artmaktadır. Çevremizde sırf okuma problemleri olduğu için kendisiyle barışık olmayan birçok insan vardır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, etkili okuma yalnızca arzu edilen bir şey değil, aynı zamanda yaşamsan bir beceri konumundadır (Townsend 1996: 7-8). Okumayı öğretmek için öğrencilerde okuma zevki ve bilinci geliştirmek; okuma güçlüğü çeken öğrenciyi bu etkinlikten küstürmemek, soğutmamak, ona gereken fırsat ve zamanı vermek çok önemlidir (Aydın 2009: 25).

The National Reading Panel, (NRP, 2000), RAND Okuma Grubu (2002) ve Pardo (2004) okuduğunu anlamayı etkileşimle ilişkilendirmekte ve “Bireyin önbilgilerini, deneyimlerini metindekilerle, yani okuduklarıyla birleştirerek anlamı yapılandırması süreci” olarak tanımlamaktadır (Cavkaytar 2010: 13).

İyi okuma gözün, zihin ve ses organlarının işbirliği içinde organik çalışmasına bağlıdır. Kelimeler zihinde tanıma merkezinde değerlendirilir. Zihin yeni karşılaştığı kelimelerle ilgili bilinçaltında var olan kelimeyi çağrışım yoluyla bilinç üstüne çıkarır. Kelime, ilk defa karşılaşılan bir kelimeyse, zihin orada durur, takılır kalır. Bu nedenle ilk okumaya çocuğun zihin dünyasında var olduğu varsayılan kelimelerle başlanmalıdır (Ünalan 2001: 86).

Yirmi birinci yüzyılda okur-yazar olmak, örneğin sadece adını ve soyadını yazıp okumak veya basit bir mektup yazmak, gelişmiş toplumlar tarafından teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir. Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir. Bu özel karakterinden dolayı okumayı tanımlamak ve üzerinde çalışmak oldukça zordur (Akyol 2003: 13).

Okuma ve ilgili becerilerin mekanik olarak kazandırılmasının yanı sıra çocuklarımıza okumayı sevdirmekte oldukça önemli bir sorumluluktur. Okumayı sevmek, ilgi duymak ve motive olmak çocuklarımızın yalnız başlarına kazanabileceği davranışlar değildir. Aileler, öğretmenler, yöneticiler, akranlar vb. bu hususlarda çocuklarımıza en üst düzeyde yardımcı olmak zorundadır (Akyol 2007: 17). Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen başlangıçta bu ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir (MEB 1982: 6).

1.1.2.3. Konuşma

Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Toplumu yönlendiren, ardından milyonları sürükleyen insanların en önemli özelliklerinden birisi güzel ve etkili b ir ifadeye sahip olmalarıdır. Sözlü anlatım Türkçe eğitiminin temeli ve çıkış noktasıdır. Doğru ve düzgün konuşmanın öğrencilerin başarısında ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında önemi çok büyüktür. Yazılı anlatımın güçlü ve etkili olması da sözlü anlatıma bağlıdır (Arıcı 2008: 7).

Dinlenilmesi, anlaşılması için, insanın doğru, düzgün konuşması gerekir. Böyle bir konuşma yetenekten çok bir beceri işidir. Bu, beceri çalışılarak kazanılabilir. Ses organlarında iyileştirilemez biyolojik, fizyolojik bir sorun yoksa her insan düzgün konuşma becerisi kazanabilir. Belli çalışmalarla ses bozuklukları, konuşma kusurları giderilebilir. Bunun en çarpıcı örneği Demostenos'un (M.Ö.384-322) başarısıdır. Demostenos sabırla, kararlılıkla çalışarak doğuştan gelen fiziksel kusurlarını gidermiş, usta bir konuşması olmuştur (Özkırımlı 2001: 261-262; Akt. Nas 2003: 187).

Birinci sınıfa gelen öğrenciler arasında konuşma ile ilgili olarak şu farklılıklar gözlenebilir:

Ülkemizde, "ağız" bakımından çok çeşitlilik gözlenmektedir; Ege ağzı, ,İç Anadolu ağzı, Trakya ağzı vb. Öte yandan, "kültür ağzı" da denilen "İstanbul ağzı" ile konuşmamız gerekmektedir. Bu, öğrencilere kazandırmamız gereken özelliklerin başında da gelmektedir. Öğretmen, sınıfında yerel ağızla konuşan öğrencileri kısa zamanda belirleyebilir. Yerel ağızla konuşmayı düzeltmek için, çocuklara seviyelerine uygun, bol bol kitap okutmak gerekir. Okul dışında da radyo dinlemek, televizyon izlemek oldukça etkili olabilir. Öte yandan yapılan araştırmalara göre, yerel ağızla konuşma alışkanlığının değiştirilebilmesi bakımından on dört yaş sınırdır. Bunun için, ilköğretim sürecinde öğretmenlerin bu konuya oldukça önem vermeleri gerekmektedir (Yangın 1999: 83-84).

1.1.2.4. Yazma

Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretlemeleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol 2008: 51). Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma, duygu düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir (Keskinkılıç 2007: 198). Aynı zamanda yazma bir düşünme aracıdır. Çünkü yazma yoluyla öğrencilere kendi düşüncelerinin kontrolünü kazanmalarında bir yol sağlanır. Öğrenciler dünyayı ve kendi algılarını yazarak biçimlendirirler (Saskatchewan Education 2005; Akt. Belet 2006: 17).

İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunaklılıktır. Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezler ise, çocuk yazma sırasında organizasyon el yapıyla ilgilenemez (Akyol, 2003: 51). Öğrencilerin yazmaya özendirilmesi gerekir. Ama önemli olan çocuğun yazma isteği duymasıdır. Zorla olmaz bu iş. Zorlanınca “yazma korkusu” oluşabilir. Öncelikle öğrencinin yazmanın yararına, yazabileceğine inandırılması gerekir. Çocuk yazma konusunu kendisi seçebilmelidir. Böyle olursa çocuk yazısını geçirdiği yaşantılarla, gözlemleriyle, anılarıyla, düşünce ve duygularıyla besleyip geliştirir. Öğretmen doğrudan zengin yaşantılar geçirdiği bir konuyu seçebilmesi için öğrenciye kılavuzluk etmelidir (Göğüş 1984: 32; Akt. Nas 2003: 200).

Psiko-motor gelişim bakımından ele alınırsa, 1. Sınıfa başlamış öğrencilerin henüz kas ve kemik gelişimi tamamlanmamış; sinir-kas uyumu ve göz-kas uyumu henüz sağlanamamıştır. Bu öğrenciler uzun süre kalem tutamazlar; elleri çabuk yorulur. Onların, cümleleri satırlar dolusu yazmalarını beklemek doğru olmaz. Bu, onların dikkatlerini toplu tutabilme sınırını da aşar. Yazarken harfleri doğru ve düzgün yapamayabilirler. İlk zamanlar onları mükemmel yazmaya zorlamak doğru değildir. Düzgün olmasa da ilk yazılarını takdir etmek; uygun pekiştireçler vererek heveslendirmek gerekir. Duyuşsal gelişim özelliklerinden dolayı desteklenmeye son derece ihtiyaçları vardır. Küçük başarıları ödüllendirilirse, başarılı olma duygusunu hep yaşamak ister ve bunun için çabalarlar (Yangın 1999: 89).

Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel 1999: 59). Okumayla kıyaslandığında, yazma üzerine daha az araştırma yapılmıştır. Yazının araştırılmasında görülen ve geçmişe dayanan isteksizlik, iyi yazar olunmaz, doğulur; iyi yazılar yaratıcı ve ilham vericidir kelimeler az bir çabayla akar, gibi yanlış inanışlardan kaynaklanıyor olabilir. Günümüzdeki araştırmalar bu mitleri çürütmüş; diğer alanlarda olduğu gibi yazıda da mükemmeliyete gelişim ile ulaşılabilineceğini ve bu yolda etkin öğretimin çok önemli olduğunu göstermiştir (Flower 1981; Flower & Hayes 1980; Graham 2006; Harris, Graham & Mason 2006; Scardamalia & Bereiter 1986; Sperling & Feerman 2001; Akt. Schunk 2009).

2005 tarihli yeni ilkokuma-yazma müfredat programında, okumada olduğu gibi, yazma öğretimine geçmeden önce de bir takım ön hazırlıkların yapılacağı belirtilmektedir. Bu ön hazırlıklar söz konusu programda aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Türkçe 1-5 Programı 2005: 249-250):

1-El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas esnekliği sağlanmalıdır.

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

3-Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinilecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen her öğrencinin kalem tutuşunu gözlemleme, kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

4-Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelerden örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırılması bakımından önemlidir.

5-Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir.

1.1.2.5. Görsel okuma ve görsel sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe programında ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, grafik, resim, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Yeni Türkçe Programında ayrıca öğrencilerin duygu düşünce ve bilgilerin görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır. Görsellerin seçilmesi ve hazırlanması bilgi ve beceri isteyen bir iştir. Çünkü görsellerdeki bazı unsurlar algılama ve yorumlamaya farklılık getirirler (Keskinkılıç 2005: 250).

Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır. Görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler. Görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010).

1.1.3. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

İlk okuma-yazma, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları ilk ve önemli bir aşamadır. Sonraki yıllarda öğreneceği bilgilere de temel oluşturur. Sesi hissetme ve tanımayla başlayan bu aşama serbest okumayla sonuçlandırılır. Bundan sonra çocuk artık kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmeye başlar.

İlköğretim öğretmenliğinin birazda uzmanlık isteyen, belirli bir programın sistemli bir biçimde ve titizlikle uygulanmasını gerekli kılan, ayrıca da hataya tahammülü olmayan önemli çalışmalarından biri, belki de birincisi ilk okuma-yazma öğretimidir (Cemiloğlu 1998: 55). İlkokuma-yazma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul yaşantısında başarılı olacağı muhakkaktır (Keskinkılıç 2002: 123).

İlk okuma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır (Göçer 2000).

Türkiye’de ilk okuma-yazma öğretimi çocuk 72 aylık olduğunda yani 6 yaşını bitirdiğinde başlar. Bunun nedeni şunlar olabilir: Çocuk gelişimi genelden özele doğru ilkesinden hareketle çocuk önce büyük kaslarını sonra küçük kaslarını kullanır. Birinci sınıfta başlayan çocuklarda kaslarını (parmak kaslarını) kullanarak yazı yazmaya başlarlar (Demirel 2003: 62).

1.1.3.1. İlk okuma-yazma öğretiminin ilkeleri

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

1.İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.

2.Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.

3.İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.

4.İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.

5.İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılacak olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.

6.İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.

7.İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.

8.İlk okuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.

9.İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.

10.İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.

11.İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.

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

1.1.3.2. İlk okuma-yazma öğretiminin amaçları

İlk okuma-yazma öğretiminin amacı, birinci sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli yöntem ve materyalleri kullanarak, çocuğun yasamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Göçer 2000: 68).

Günümüz ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma- yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi bilen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yılmaz 2006: 40).

Saral (1971: 4; Akt. Cemaloğlu 2001: 3) ilk okuma ve yazma öğretiminin amacını, ilköğretim okullarına gelen öğrencilere, ilk okuma ve yazma alışkanlık ve becerisi kazandırmak olduğunu belirtmektedir. MEB (1979: 1) ‘a göre ise ilkokuma yazma öğretiminin amacı çocuğa her ne biçimde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Bunun nedeni ve gereği çok açıktır. Çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma ve yazma becerisi, gelecekte onun başarısını değil, başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır. Bu husus tüm ilk okuma ve yazma öğretimi etkinliklerinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Akyol'a (2003) göre, ilk okuma ve yazmanın temel amaçları aşağıda belirtilmiştir.

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

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

3. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak.

4. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.

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

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

7. Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığı kazandırmak.

8. Kelime hazinelerini geliştirmek.

9. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek.

10. Okuma ve yazmayla ilgili araç – gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.

11. Resimler ve benzeri çizimler üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

12. Okuma yazmanın öğrencilerde davranış haline dönüşmesini sağlamaktır.

1.1.3.3. İlk okuma-yazma öğretiminin önemi

İlk okuma-yazma çocuğun tüm hayatını ilgilendiren hassas bir konudur. Çünkü birey bunu sadece okul yaşamında değil, mesleki ve günlük hayatında da sıklıkla kullanacaktır. İlk okuma-yazma öğretiminde hedef, çocuğa hızlı, doğru, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kurallarına uygun ve nitelikli yazma becerisi kazandırmak olmalıdır. Çocuk birinci sınıfta niteliksiz bir okuma-yazma becerisi edindiyse, bu onun gelecekteki başarısızlığına zemin hazırlar. Ayrıca günümüz insanı için eleştirel okuma da büyük önem taşımaktadır. Çağdaş toplum olabilmenin ön şartı okur-yazar oranının yüksek olmasıdır.

Çağdaş uygarlığın, okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş tecrübelerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, bir anlaşma aracı niteliğindedir (Oğuzhan ve diğ. 1972: 1).

Eğitimin en önemli amaçlarından biri yetişmekte olan kuşakların topluma verimli ve sağlıklı bir şekilde uyumlarını sağlamaktır. Eğitim bir bütündür. Her kademesinde öğrencilerin seviyesine, ilgi ve isteklerine göre gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir. Çocuğa kalıcı alışkanlıkların kazandırıldığı dönem ilköğretimin birinci kademesidir. Bu dönemde sınıf öğretmeninin önemi büyüktür. Öğrencilerin birinci sınıfta kazanacakları güzel ve etkili okuma, dinleme ve izleme, anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri, olumlu istendik yöndeki davranış değişiklikleri, gelecekteki öğrenim yaşantılarını etkilemekte ve başarılı olmalarını sağlamaktadır (Cemaloglu 2000: 2).

Okuma insan için, hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Her şeyden önce okul çalışmalarında ve derslerde başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Okuması ve yazması iyi olmayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olması zordur. Okulu bitirip hayata atılanlar için okuma ve yazma yine hayati önemini korur. Okulda okuma ve yazma zevkini kazananlar, hayatta daha iyi gören, daha iyi düşünen başarılı kişiler olurlar (Yangın 1999: 22).

Şenol (1999)'a göre, ilk okuma yazma öğretimi, eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel öğesidir. Okuma yazmayı öğrenmeden eğitim öğretimde ilerleme kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır (Akt. Bay 2010: 259).

Günümüz araştırmalarında, çocuklarda ilk beş yıl, beyin ve sinir sistemi hızla gelişmekte, buna bağlı olarak öğrenme kapasitesi de hızla artmaktadır. En yoğun öğrenme 0-8 yaşları arasında olmaktadır. Birey, yaşamının ilk 17 yılında öğrendiklerinin % 80'ini 8 yaşına kadar gerçekleştirmektedir. Geriye kalan % 20'si ise 9-17 yaşları arasında olmaktadır. Dolayısıyla bu süreç içerisinde zihinsel becerilerin gelişmesi için okuma-yazma öğretimi çok önemli olmaktadır (Güneş 2005; Akt. Güneş 2007: 20).

Birinci sınıfta öğrencilere verilen ilkokuma ve yazma öğretiminde, seçilen yanlış bir yöntem, öğretmenin yetersizliği, velilerin öğrencilere farklı yöntemlerle okuma ve yazma öğretmeye kalkışması, öğrencilerin geç ve güç okuma- yazma öğrenmesine neden olabilir. Böyle bir olumsuz deneyim öğrencilerin eğitim yaşantılarını kötü yönde etkileyebilir.

Günümüzde yetişkinlerde görülen yavaş okuma, okuduğunu anlamama, kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edememe gibi sorunların temelinin birinci sınıflarda atıldığı ileri sürülebilir. İlkokuma ve yazma öğretiminde olumsuzluklara yer vermemek için öğretmen, uygun yöntemi seçmeli, mesleğini sevmeli, eğitim ve öğretim alanında meydana gelen gelişmeleri incelemeli, sakin ve sabırlı olmalıdır (Cemaloğlu 2001: 5).

1.1.3.4. İlk okuma-yazma öğretiminde birinci sınıfın yeri ve önemi

Çocuk, okuma sayesinde yeni bilgiler edinecek; yazma sayesinde ise edindiği bilgileri kağıda aktarabilecektir. Çocuğun okuma-yazmayı öğrenmeye başlaması, onun daha sonraki yaşamı için çok önemli bir başlangıç ve temel oluşturmaktadır. Bu açıdan eğitim-öğretim sürecinde birinci sınıfın ayrı bir yeri ve önemi vardır. Öğretmen bu önemin farkında olmalı ve gerekli hazırlıkları önceden yapmalıdır.

İlköğretimde en fazla sınıf tekrarı birinci sınıfta görülmektedir. Çünkü çocuk okuma-yazmayı ve bazı temel becerileri birinci sınıfta edinemez ise, ileriki sınıflarda bunlara yeni bilgilerde ekleneceğinden eğitim-öğretimde ilerleme kaydedilemez. Ayrıca birinci sınıfta öğretmen-öğrenci-veli iletişiminin de önemi büyüktür. Veli zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden çocuğunu ne kadar iyi tanırsa, o ölçüde çocuğun gelişimine destek olacak ve bilinçli ailelerin çocukları daha çabuk okur-yazar olacaklardır.

Araştırmacıların tespitlerine göre, insanlardaki dili kullanma yeteneği doğuştan var olan bir potansiyeldir. Bu potansiyelin ortaya çıkışı, bir taraftan konuşmayı gerçekleştiren organların gelişmesine, diğer taraftan da kavramlar arası bağlantıyı sağlayan zekanın belirli bir seviyeye ulaşmasına bağlıdır. Bu iki paralel gelişme ise iki ile dört yaş arasına rastlamaktadır (Cemiloğlu 1998: 59-60).

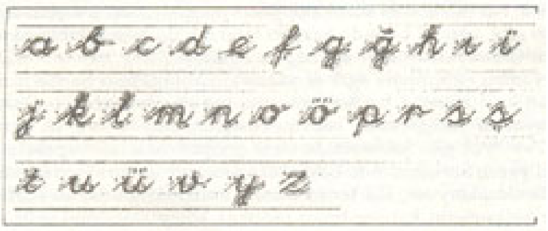
Birinci sınıf okul hayatının ilk yıllarıdır. Çocuk okula geldiğinde yeni bir dünyaya girmenin kaygısı ve korkusuyla doludur. Aile ocağının ve anne kucağının sıcak ortamından ilk defa bu kadar uzun süre ayrılmanın sarsıntısını yaşamaktadır. Okul hayatı, çocuk ve ailesi için ilk yürümeye ve ilk konuşmaya başlamadan sonra üçüncü önemli olaydır. Bütün bunları dikkate alan öğretmen ilk zamanlarda çocuğun okuldan soğumamasına büyük bir özen göstermelidir (Ünalan 2001: 12).

İlk defa okula gelen öğrenci, okulu beğenmediyse velisi ile birlikte eve gitmek isteyecek ve ağlayacaktır. Bu tür olumsuz davranışların oluşmasını engellemenin yolu, okul eğitim-öğretime başlamadan önce, öğretmenin sınıfını yeni eğitim-öğretim yılına hazırlamasıdır. Sınıfa yeni gelen öğrenci, “Burası ne kadar güzel bir yer” demeli, ilk iki, hatta üç hafta teneffüs ziline bağlı olmadan serbest etkinlikler yapılmalı, öğrencilerin oyuncakları okula getirmelerine ve oynamalarına izin verilmelidir. Sınıfın duvarlarının açık renkli olması, asılan levha ve tabloların rengarenk kartonlardan oluşması, sınıfın yerleşim biçiminin "U" biçiminde düzenlenmesi öğrencilerin okula uyum sürecine olumlu yönde katkı sağlar (Cemaloğlu 2001: 2).

1.1.3.5. Bitişik eğik el yazısı öğretimi

Ülkemizde Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında bitişik eğik yazı ile okuma yazma seferberliği başlatılmış, çocuk ve yetişkinlere uzun yıllar bitişik eğik yazı öğretilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yeniden ele alınmış ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür. Bitişik eğik yazı hızlı yazılmakta, kelime tanımayı kolaylaştırmakta, öğrencilerin beden ve kas gelişimine de uygun olmaktadır. Araştırmalar bitişik eğik yazının solak öğrencilere de uygun olduğunu göstermektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılmaktadır. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmelidir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010).

Eğik el yazısında tüm harfler sadece bir noktadan (alt çizgiden) başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamakta, bu durum öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir. Harflerin başlaması gibi yazarken sona erdiği noktalar da eğik ve dik temel el yazısında birbirinden farklıdır. Eğik el yazısında harfler sadece bir noktada tamamlanırken, dik temel harfler birbirinden farklı sekiz ayrı noktada tamamlanır (Şekil: 1). Eğik el yazısının bu yararları, hem eğik el yazısı alfabesini öğrenmeyi ve kullanmayı hem de hızlı yazmayı sağlar (Başaran ve Karatay 2005).


a b c d e f g ğ h ı i
j k l m n o ö p r s ş
t u ü v y z

Şekil 1: Küçük eğik el yazısı harflerinin tümü aynı çizgide (alt çizgide) başlar ve aynı çizgide tamamlanır (Başaran ve Karatay 2005).

Bitişik yazı öğretiminin en önemli ilkesi tümevarımdır. Bu ilke doğrultusunda önce tek tek harflerin öğretilmesi gerekir. Öğretimde acele edilmemelidir. Bir harf iyice kavratılmadan diğer bir harfe geçilmez (Öz 2001: 110). Öğretmenlerin bu durumda yaptıkları en büyük yanlış sabırsız davranmaları ve öğrenci farklılıklarını göz ardı etmeleridir. Ayrıca her öğrenci her harfi aynı zamanda kavrayacak diye bir kaide de yoktur. Öğretmen öğrencilerin seviyelerini de göz önünde bulundurarak zamanı geniş almalı ve illa erken zamanda öğrencilere okuma yazma öğretmeliyim kaygısında bulunarak aceleci davranmamalıdır.

Yazı öğretimine küçük harflerle başlamak da önemlidir. Okuma ve yazma sürecinde en çok küçük harfler kullanılmaktadır. Örneğin, 12 punto ile yazılmış bir ders kitabının tam dolu bir sayfasında ortalama 35 satır bulunmaktadır. Her satırda ise ortalama 60 harf yer almaktadır. Böylece tam dolu bir sayfada ortalama 2100 harf yer almaktadır. Bunun 2000'i küçük harflerden, 100 harfi de büyük harflerden oluşmaktadır. Bu nedenle, yazı öğretimine küçük harflerle başlamak ve küçük harflerin öğretimine ağırlık vermek yerinde olmaktadır (Güneş 2006: 18).

Eski müfredat programına göre ikinci sınıfın ikinci döneminde bitişik eğik yazıya geçilirdi. Çocuk önce dik temel yazıyı öğreniyor, sonra bitişik temel yazıyı öğrenmeye çalışıyor; öğretmenin çabasıyla öğrenirse öğreniyor yoksa da dik temel-bitişik eğik yazı karışımı bir sistemle yazısı devam ediyor, bu ise ortaya karmaşık ve okunaksız bir yazının çıkmasına neden oluyordu (Yıldız ve diğ. 2008: 102).

Bitişik eğik yazı, öğrencilerin kelime içindeki harfleri doğru öğrenmesinde de etkili olmaktadır. Çünkü elin doğru hareket etmesi, kelimenin içinde hangi harflerin olduğunu zihnen bilmeyi zorunlu kılmaktadır. Piyanist ya da daktilografın hareketlerinin süreklilik kazanmasından önce tuşları öğrenmesi gerektiği gibi, bitişik eğik yazıda harfleri tanımak da aynı şekilde hayatî öneme sahiptir (Fitzgerald 2004; Akt. Bay 2010).

Bitişik eğik yazı kullanımının söz konusu eğitimde olumlu katkıları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010):

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

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

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

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

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

6. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1.4. OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma- yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma- yazma, bir yandan, insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken, öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir. Hayatımıza bu kadar yakından girmiş olan okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Psikoloji bilimi, herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediğini ve yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin güç olduğunu bildiriyor. Şu halde, ilk okuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren, doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde planlaması ve uygulaması gereklidir (Öz 1999: 1).

Bu sebeple, dünyanın çeşitli ülkelerinde uzmanlar çocuk psikolojisine en uygun olan yöntemi bulabilmek için çeşitli yöntemler ortaya çıkarmışlardır ve en uygun yöntem bulunana kadar ilk okuma yazma öğretiminde değişik yöntemler denenmiştir. Bu yöntemlerden bazıları genel bilgi edinme yönünden aşağıda açıklanmaktadır:

1.1.4.1. Harf yöntemi (Bireşim-Sentez yöntemi)

Harf yöntemi, Greko-Romen uygarlığından, Orta Çağ'ın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir. Bu yöntemin dayandığı prensip şudur (Öz 1999: 3):
Kelimeleri tanıyıp telaffuz edebilmek için, önce harfleri tanımak gerekir. Örneğin; öğrenci Ali kelimesini öğrenmek için (A,L,İ) harflerini, kelimenin söylenişini buluncaya veya kendisine gösterilinceye kadar tekrar eder öğrenci önce alfabe sırasına göre, büyük ve küçük harflerin adlarını öğrenir; ondan sonra (ob, ib, ab, vs.) gibi iki harfli sonra üç, dört ve beş harfli bileşikleri heceleyip söylenişini öğrenir. Birleştirilen hece veya kelimeler, cümlecik veya kısa cümleler oluşturmak için bir araya getirilir. Birçok alıştırmalardan sonra ancak, öğrenci gerçek okumaya başlar; o zaman da metni anlamasından çok, kelimeyi tanımaya zorlanmaktadır.

Bu yöntemde harfler ve bu harflerin sesleri öğretilerek okuma- yazma öğretimine başlanır. Öncelikle ünlüler (sesli harfler) kavratılır, bunların önüne ünsüzler (sessiz harfler) getirilerek seslendirme yapılır. Böylece heceler ve sözcükler öğretilir. (a, e, ı, i, o, ü ve aş, eş, ış, iş, şa, şe, sı, şi… gibi) Bu yolla öğretilen hece ve sözcüklerden cümleler oluşturulur. Ardından cümle çözümleme çalışmalarına geçilir. Bu yöntemde okuyucunun bütün dikkati hece ve harflere yöneldiği için anlama, istenen biçimde olmaz (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2005: 29).

Çözümlemeden sonra kesinlikle bireşime yer verilmesi gerekir. Değilse, düşünceler çocuğun kafasında bölük pörçük kalır, yerli yerine oturmaz, bütünleşmez, anlamlaşmaz. Bu maddesel bireşim için de geçerlidir. Sözgelimi parçalarına ayrılarak incelenen motor, yeniden yerli yerine takılarak işler duruma getirilir. Her şey bütünlüğü içinde anlam kazanır, işlevsel olur. Sözcüklerden cümleler ve metinler; hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler ve metinler oluşturuluyorsa bireşim yapılıyor demektir (Cavkaytar 2010: 57).

Bireşim yöntemi, çözümleme yönteminin tam karşıtı bir yöntemdir. İlk okuma yazma öğretiminde en eski yöntem olan bireşim (sentez) yöntemi denilen “harf” yönteminde, önemli olan, önce harflerin öğrenilmesidir. Harfler öğrenildikten sonra bunlar bir araya getirilerek heceler, hecelerin bir araya getirilmesiyle sözcükler, sözcüklerin bir araya 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 (Binbaşıoglu 1988: 30).

Alfabe yönteminin hatalarını azaltmak için Valentin İçkelsamer, harflerin sadece adını öğretmektense, onların bir resimle birleştirilmesinin yerinde olacağını öne sürmüştür. Örneğin, “k” harfi öğretilirken kelem resmi, “s” harfi öğretilirken silgi resmi verilmeli gibi. 1953 yılında Fransa’da matbaacı Jordan, İçkelsamer’in düşüncelerinden yola çıkarak, harf ve resimleri içeren bir alfabe kitabı oluşturmuştur. Bu kitabın uygulama çalışmalarında, okuma ve yazma çalışmalarının bir arada yürütülmesinin zorunluluğu da ilk olarak ortaya çıkmıştır (Güneş 2000: 139).

Bireşim yönteminin her öğrenim aşamasında sıkça alıştırma yapmak gerektiğinden, öğrenci metni anlamaktan çok sözcükleri tanımak için kendini zorlamaktadır. Bu yönteme karsı çıkısın 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 karsı 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 (Güleryüz 2000: 79).

Tarihi çok eski olan bu sistemde en küçük birim olan harften başlamak ve zorlukları yavaş yavaş arttırarak öğrenciyi sıkmamak esas alınıyormuş gibi bir durum göründe bile çocuğun ilgisini çekecek olan anlamlı kelimelere ve cümlelere çok geç ulaşıldığı için anlamsız harf ve hece çalışmaları sırasında ilgiyi canlı tutmak en büyük problem olmaktadır (Cemiloğlu 1998: 57).

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: 32). Araştırmalar bu metodun çocuk psikolojisine uygun olmadığını ortaya koymuştur (Karagöz 1976: 4).

Cemaloğlu (2001: 74) 'na göre okuma-yazma öğretiminde kullanılan harf yönteminin sakıncaları aşağıda belirtilmiştir:

1.Sessiz harflerin önüne ya da arkasına bir ünsüz harf almadan seslendirilememesi, sessiz harflerin öğrenilme sürecinde sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Örneğin; "B" harfi "be" şeklinde öğretilmesine rağmen, "be" olması için "e" harfini alması, öğrencilerde öğrenme güçlüklerine neden olur.

2.Sürekli olarak yapılan anlamsız tekrarlar öğrencileri okuma zevkinden mahrum eder.

3.Okuma esnasında sesler üzerinde meydana gelen odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olur.

4.Harflerin sık sık tekrar edilmesi öğrencilerde harflerin doğru olarak telaffuz edilmesini engeller. Aynı zamanda sürekli olarak yapılan tekrarlar öğrencilerin güzel ve düzenli yazı yazmalarına da engel olur.

5.Öğrenci harften heceye, heceden kelimeye doğru okuma sırasını takip ederek okuma ve yazma öğrendiği için hızlı yazamaz ve yazılı anlatım becerileri gelişemez.

1.1.4.2. Fonetik yöntemi (Ses yöntemi)

Fonetik yöntemin dayandığı ilke şudur: Bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil, sesini tanımak gereklidir. Sesler bir kere tanındı mı, öğrenci onlarla hece, kelime ve cümleler kurabilir. Bu yöntem her harfin belirli bir sese karşılık olduğu dillerde, sesleri belirlemek için, bazı harfleri değiştirmek veya ses işaretleri kullanmak gereklidir (Öz 1999: 4). Sesler doğru tanınınca öğrenci onlarla düzgün sözcük ve cümleler kurabilir. Bu yöntemde önceden belirlenen sıraya göre ünlülerden ünsüz harflere geçilir ve her ünsüz bir ünlü ile birlikte söylenerek çalışmalar sürdürülür (Çelenk 2005: 110).

Bilindiği gibi sessiz harfler ancak sesli harflerle birlikte doğru seslendirilebilirler. Sessiz harfleri, tek başına öğretmek güçtür. Örneğin, "b" harfi, "be" ya da "bı" şeklinde öğretildiğinde öğrenci kelime okumaya geçtiğinde gereksiz ses ilaveleri veya ses düşürmeleri yapmaktadır. Örneğin, "bebek" kelimesini "bbk" şeklinde yazmakta veya "bal" kelimesini "beale" şeklinde okumaktadır. Bu durum okumada büyük karışıklıklar yaratmaktadır. Menzel'e göre fonetik olmayan dillerde bu yöntemi uygulamak güçtür. Dil fonetik bile olsa sadece ses değil, anlam, şekil ve yapıya dikkat edilmelidir (Güneş 2000: 140). Çocuk harflerin sesleriyle, hecelerle uğraşırken, sözcüğün ve cümlenin anlamını kavrayamıyor. Anlamadan okuyor, anlamayınca da okumaktan soğuyor. Oysa okumanın amacı anlamaktır (Nas 2001: 54).

Fonetik yöntemlere ilişkin eleştirileri azaltmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır.1744'te Abbe Bertaud, Fransızca'nın 160 ana sesine uygun gelecek, çocuğun bildiği resimler oluşturmuştur. Çocuklara resimlerle birlikte sesleri öğretmiştir. Ardından, Alexandra, Bertaud'un ses ve şekillerini 84'e indirmiş ve 84 resim ile sesleri öğretmeye çalışmıştır. Daha sonraları Frank Laubach ses, harf ve resim üçlüsünü birleştirerek okuma-yazma öğretmiştir."Laubach Tekniği" de denilen bu teknikte, öğretilecek ses, harfin şekli ile ona benzeyen nesnenin resmi arasında ilişki kurularak verilmektedir (Güneş 2000: 141).

1.1.4.3. Hece yöntemi

Bu yöntem, İspanyolca, Portekizce, bazı Afrika yerlilerinin dillerine, Japonca gibi basit hece yapısı olan dillere uygundur. Son yıllarda heceleri açıkça belirtilmeyen dillerde bile etkili olarak kullanıldığı görülmektedir. Okuma ve yazma öğretiminde kullanılan kitaplardan, öğrencilere çağrışımda bulunması için, resimlerden yararlanılarak basılmaktadır (Cemaloğlu 2001: 76).

Hece yöntemi, öğretiminin temel öğelerinin hece olması nedeniyle diğer sentetik yöntemlerden farklıdır. Heceler öğrencilere gösterildikçe, kelime ve cümleler yapmak için birleştirilmektedir. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessizler, ancak seslilerle birleşmek suretiyle doğru söylenebilirler. Bu yöntem özellikle İspanyolca' ya, Portekizce' ye ve bazı Afrika yerli dillerine, genel olarak basit hece yapısı olan dillere uygundur (Öz 1999: 5).

Ünsüzlerin ünlülerle birlikte okunması esasına dayanan ve "tümevarım"ı uygulayan bir yöntem. Anlamlı tek heceli sözcüklerden başlandığı ve bunlar hemen değişik kelimeler içerisinde kullanıldığı zaman verimli olabilmektedir. Almanya'da ve İsviçre'de yaygın bir kullanım alanı olan anlamlı hece yöntemi çocuk dilinde yaygın olan "f, m, b ve ş" gibi dudak ve diş ünsüzleri ile oluşturulan heceler yoluyla başarılı sonuçlar vermektedir (Cemiloğlu

1998: 57). Heceler içinde harf- ses ilişkisi kurularak ve sesi algılamaları sağlanarak okuma yazmaya ulaşılır. Bütün harflerin ses bağlantıları öğrenilmeden okuma yazma gerçekleştirilemez (Kesginci 2006: 5).

Nas'a göre (2001: 54) anlamsız heceleri tekrarlamak çocuğu sıkıyor, yoruyor. Aynı zamanda çoğu anlamsız olan hecelerden oluşan hece tablosunu okumak, çocuğa okuma zevki vermiyor.

1.1.4.4. Kelime yöntemi

Bu yöntemde, kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün içinde gösterilir ve ilk derslerde, özellikle "Bak ve söyle" ilkesine göre öğretilmektedir. Her kelimenin, öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekli olduğu kabul edilmektedir. Bazı ülkelerde, öğrenci yeni kelimeleri içeren cümle veya mısralara bakarak, ilk bakışta onları tanıyıncaya kadar, yüksek sesle tekrar eder. Öğrenmekte güçlük çeken öğrencilere yardımcı olmak amacıyla "Kinestetik yöntem"(kelime bilim) denilen yönteme göre kelimeler çizdirilir. Her yeni kelime, cümlecik veya cümleler içinde birkaç defa tekrar edilir (Öz 1999: 6). Ancak tek tek sözcüklerin okunması; doğru, hızlı, anlayarak okumak için yeterli değildir (Nas 2001: 54).

Dilin, anlamlı en küçük birimi olan kelimeyi başlangıç kabul eden bu yöntem, belirli sözcüklerin, cümlecikler içerisinde tekrar edilmesi ile yürütülür. Bu metod, resim öğesi ile zenginleştirildiğinde ve fonetik unsurlarla desteklendiğinde olumlu sonuç vermekte, fakat biraz daha fazla zaman istemektedir (Cemiloğlu 1998: 58).

Cemaloğlu (2001: 78) sözcük yönteminin sakıncalarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Sürekli yapılan tekrarlar öğrencilerin okuma ve yazma öğretiminden soğumasına neden olur.
- Sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşma cümlenin anlaşılmasını engeller.
- Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisini geç kazanır.
- Öğrenciler sözcükleri "kök" halinde öğrendikleri için sözcüklere yapılan ekleri, öğrenmede zorluklar yaşanır.

1.1.4.5. Cümlecik yöntemi

Bu yöntemin dayandığı temel ilke şudur: Bir cümle parçası, tek kelimeden daha anlamlı ve ilgi çekicidir. Bu nedenle öğrencilere bir cümle parçası verilerek okuma- yazmaya başlanmalıdır. Öğrenci cümle parçasını öğrenmekte ve onu kelimelerine ayırmaktadır. Zamanla kelimeler de öğelerine bölünmektedir. Kelime yönteminde olduğu gibi cümlecik yönteminde de okunan parçanın anlaşılması üzerinde çok durulmaktadır. Cümlecik yöntemine yapılan eleştiriler, hemen hemen kelime yöntemine yöneltilenlerin bir benzeridir (Güneş 2000: 145).

Cümlecik yöntemine göre, iyi, süratli okuyucular yetiştirmek için bir kelime gurubu üzerinde çalışılmalıdır. Fakat Anderson ile Dearbaorn bu fikre karşı çıkmaktadırlar. Bu araştırmacılar göz hareketlerinin fotoğrafını çekerek, iyi okuyucuların cümle parçalarını değil de, az çok düzenli satır parçalarını kavradıklarını tespit etmişlerdir (Öz 1999: 7).

1.1.4.6. Cümle yöntemi (Çözümleme yöntemi)

Psikoloji biliminin ortaya koyduğu verileri göz önünde tutan bu yöntem, çocukların eşya, olay ve olguları bir bütün olarak algıladığı görüşünü temel prensiplerden biri olarak kabul eder. Bu yöntemde anlamsız dil unsurlarından değil, anlamlı cümlelerden hareket edilir (Calp 2003: 103).

Cümle çözümleme yöntemi tümdengelim bir yöntemdir. Sırasıyla cümle verilir, kelime, hece ve sesler tanıtılıp okumaya geçilir. Göz sıçramaları, göz aralığı, toptan algılama gibi bilimsel gerçeklere uygun olduğu öğretilen bu yöntem yaklaşık kırk yıldır uygulanmaktaydı ve 2004-2005 eğitim- öğretim yılına kadar da bu yöntemle okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmekteydi (Yıldız ve diğ. 2008: 106).

Şenel (2004: 49-53; Akt. Yıldız ve diğ. 2008: 106) tarafından en az bir defa birinci sınıf okutmuş 106 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, 96 öğretmen (%91) cümle çözümleme yöntemini kullandığını belirtmiş ve bunların da 64'ü (%67) bu yöntemin hiç sakıncası olmadığını en doğru yöntemin bu olduğunu belirtmişlerdir. 32'si (%33) bu yöntemin sakıncalı olduğunu fakat müfredat gereği bu yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çözümleme, bir bütünü öğelerine ayırma yoludur. Bir maddesel, bir de düşünsel çözümleme vardır. Bir motoru parçalarına (öğelerine) ayırarak tanımak, öğrenmek amaçlanıyorsa, maddesel; Osmanlı İmparatorluğu yükselme, duraklama, gerileme devrelerine ayrılarak incelenecekse, düşünsel çözümleme yapılır. Bir okuma parçası da düşünsel çözümleme yoluyla işlenir. İlk okuma yazma öğretiminde de cümleden başlanıp, sonra sözcük, hece ve harf tanıtılırsa, çözümleme yapılıyor demektir (Cavkaytar 2010: 57).

Çözümleme yönteminin çıkış kaynağı Gestalt Psikolojisine, yani bütünün, parçaların toplamından farklı ve özgün bir karaktere sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu anlayışa göre, kalıcı ve etkin bir öğrenmenin sağlanması için öğrenme yaşantıları, anlamlı bir bütün halinde örgütlenmeli ve sunulmalıdır (Aydın 1999: 215).

1.1.4.7. Hikaye yöntemi

Cümle yönteminin genişletilmiş biçimidir. Burada temel birim, hikâyeyi oluşturan bir takım cümlelerdir. Bu yöntem okuma alıştırmalarını daha ilginç hale getirir; çünkü hikâyeler bütün çocukları ilgilendirir (Öz 1999: 8). Bunda hazırlanan kısa bir öykünün cümle cümle kavratılması, bu öykü üzerinde çalışmalar yaparak sözcük, hece ve harflerin, dolayısıyla da okuma- yazmanın kavratılması amaçlanır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2005: 30).

Bu yöntemde, öğrencilerin bütünü kavrama ve göz sıçramasına uygun olarak hızlı okuma gerçekleşmektedir. Öğrenciler okudukları metindeki vurgu ve tonlamaları doğal bir şekilde algıladıklarından çocukların anlamlı okuma düzeyleri gelişmektedir (Calp 2003: 107).

Öğrenci düzeyine uygun olarak seçilen bir öykü, tümdengelim yönteminin sakıncalarını da ortadan kaldırır. Öğrencinin dikkati anlatılan öykü üzerine çekildiği için, öğrenci ilk olarak öyküyü anlar. Öykünün içerisinde bulunan olayların neden- sonuç ilişkisini kavrar. Öğrencinin henüz ilk okuma yazma bilmeden böyle bir öykü ile karşılaşmış olması, iyi bir güdüleme aracı olarak işe koşulmasını sağlar (Cemaloğlu 2001: 81). Bir bakıma cümleye benzeyen bu yöntem olayın bütünlüğünü belirli bir plan çerçevesinde verdiği için öğrenciyi motive etmek problem olmamaktadır (Cemiloğlu 1998: 58). Ancak metinler çocuğa göre (kısa, tekerleme havasında) oluşturulmazsa, istenen verim elde edilmez (Nas 2001: 55).

1.1.4.8. Karışık yöntem

Bu yöntemde önce cümle ve sözcükler öğrencilere verilir. Sözcük hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir. Böylece çocuk, cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu yöntemde amaçlanan, okumanın kısa bir sürede öğretilmesidir. Ancak okuma kısa sürede öğretilse bile; hızlı, sürekli ve anlamlı okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılamaz (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2005: 29).

Müfettişe göstermelik fiş cümleleri duvarda asılı durmakta iken öğretmen çözümleme yapmadan ünlüleri tanıtmaya başlar (Kesginci 2006: 6). Bir yandan cümle ve kelimeler öğrencilere öğretilirken diğer yandan da kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Böylece öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu metotla okuma daha kısa sürede gerçekleştiğinden günümüzde de uygulayanlar olabilmektedir. Özellikle bazı öğretmenlerin birbirleri ile yarış içerisinde olması ve bir an önce okutabilme istekleri onları bu metodu uygulamaya itmektedir. Öğretmenin çözümleme yöntemini uygularken, yani cümle öğretmeye devam ederken sesli harfleri tahtanın sağ üst köşesine yazdığı ve ara sıra ya da günün ilk saatinde bunları okuduğu-okuttuğu görülmektedir. Bir yandan cümle öğrenen öğrenci, diğer yandan da bu sesli harfleri öğrenmiş olmakta ve çözümlemenin ilk anlarından itibaren yavaş yavaş okumaya başlamaktadır (Keskinkılıç 2002: 128-129). Bu yöntemde amaçlanan, okumanın kısa bir sürede öğretilmesidir. Ancak okuma kısa sürede öğretilse bile; hızlı ve anlamlı okuma beceri ve alışkanlığı kazandıramaz (Ünalan 2001: 21). Günümüzde okuma-yazma bilmeyen yetişkinlere (18 yaşından yukarı yetişkinlere) düzenlenen kurslarda uygulanan bir metottur. Cümle öğretildiği anda çözümleme yapılır (Göçer 2000).

1.1.4.9. Karma harflerle öğrenim yöntemi

İçelli (1967)'ye göre, ilk okuma yazma da normal olarak küçük temel harfler ve gerektiği zaman da (cümle ve özel isim başlarında) büyük harfler kullanılırsa buna "karma harflerle öğrenim" denir (Akt. Keskinkılıç 2002: 129).

1965'li yıllarda karma harflerle okuma-yazma öğretimini bizzat yürüten Bircan BİRCAN bu metotla ilgili olarak şunları ifade etmektedir: "Birinci sınıfta okuma-yazma öğretimini kusursuz bir şekilde yapmak, okuma yazmaya küçük harflerle başlamakla mümkündür. Okullarda karma harflerle öğretim, Milli Eğitim Müdürlüğünün iznine bağlıdır. Ancak hükmün yanında V. Milli Eğitim Şurasının aldığı karar, öğretmenleri bu konuda serbest bırakmıştır. Bu karardan yararlanarak karma harflerle okuma yazma öğretimini üç ders yılı uyguladım." (Bircan 1965; Akt. Keskinkılıç 2002: 129).

1.1.4.10. Ses temelli cümle yöntemi

Okuma-yazma kavramı, bireyin adını ve soyadını yazabilme, imzasını atabilmeden başlamış, okuduğu kelimeleri hatırlama, basit bir cümleyi anlayarak okuyup- yazma, ilkokul mezunu kadar bilgili olma, modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli becerilere sahip olma şeklinde gelişmiştir (Güneş 2000: 6). Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, Türkçe Öğretim Programında ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte bitişik eğik yazının kullanılması ön görülmüştür (Güneş 2006: 17).

2004-2005 öğretim yılında 9 ilde toplam 120 ilköğretim okulunda pilot uygulaması yapılan 2005-2006 eğitim öğretim yılıyla birlikte tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan ses temelli cümle yöntemi, ülkemizde yaklaşık 40 yıldır uygulanan cümle çözümleme yönteminin tersidir. Bu yönteme göre "ilkokuma yazma öğretiminde seslerle başlanmakta, anlamlı bir bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Türkçe 1-5 Programı 2005: 244; Akt. Yıldız ve diğ. 2008: 107).

Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarıyla ile ilgili etkinlikler, ilkokuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öğe yazılır; yazılanlar da okunur. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri kullanılır (Akbayır 2006: 94).

Onan'a (2005: 199) göre, Türkçenin yapısal tanımında, temel niteliklerden birini oluşturan bitişken/eklemeli yapı, aynı zamanda kelimenin oluşum şeklini de gözler önüne serdiği için, bilişsel açıdan pragmatik sonuçlar ortaya çıkarmakta, özellikle okuma ve dinleme sürecinde kelime ve kelime gruplarının kümelenme aşamasından sonra tanımlanma sürecini hızlandırabilecek bir ortam hazırlamaktadır.

Ses temelli cümle yönteminin dayandığı temellerden biri de dilin sese olan bağımlılığıdır. Tarih boyunca konuşulan binlerce, belki on binlerce dilden sadece 106 tanesi edebiyat üretebilecek derecede yazıya bağlanabilmiş, büyük bir kısmı ise hiç yazılamamıştır. Bugün konuşulan 3000 kadar dilden yalnızca 78 tanesinin edebiyatı bulunmaktadır (Ong 1999; Akt. Onan 2005: 199).

1.1.4.10.1. Ses temelli cümle yönteminin özellikleri

Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri yeni müfredat programında (MEB 2004: 225-226) şöyle sıralanmıştır:

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

2.İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

3.Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine; çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilkokuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

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

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

6.İlk-okuma yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

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

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

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

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

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

12.Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.

13.Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

14.Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

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

1.1.4.10.2. Ses temelli cümle yönteminin ilkeleri

Azim (2008: 12-15)’e göre Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri aşağıdaki gibidir:

1.İlk okuma ve yazma öğretiminde öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2.Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.

3.Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

4.İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

5.Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

6.Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması esastır. Bunun için bazı etkinlikler kullanılabilir.

1.1.4.10.3. Ses temelli cümle yönteminin aşamaları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005)’nda Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010):

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık

2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi /harfi okuma ve yazma
- Sesten/harften, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

· Metin oluşturma

3. Okuryazarlığa ulaşma.

1.1.4.10.3.1. İlk okuma-yazmaya hazırlık

MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (2005)'na göre ilk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar:

a)Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Oyun, bilmece, drama, şarkı gibi eğitsel faaliyetler kullanılarak öğrenciler ilk okuma yazma öğrenmeye güdülenmelidir.

Bu aşamada öğrenciler çeşitli özellikleriyle tanınmalı ve bu özellikler (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde göz önüne bulundurulmalıdır.

Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli, aileler bu konuda bilinçlendirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

b)Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri yer almaktadır.

1)Oturma: Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek yazı yazmalarına izin verilmemelidir.

2)Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanarak öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfalarını nasıl açmaları gösterilmelidir.

3)Görsel okuma: Okuma çalışmalarına geçmeden önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

· Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,

· Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
· Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
· Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
· Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
· Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
· Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma

4)Okumaya özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:
· Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
· Resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

C)Yazmaya Hazırlık: Yazmaya hazırlık olarak öğrencilerin gelişim durumlarına göre farklı çalışmalar yapılabilir. Bunlara el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları örnek olarak verilebilir.

1)El Hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kaslarının esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:
· Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, "sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak..." şarkısının söylenmesi.
· Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).
· Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.
· Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak çeşitli el hareketleri yapma.

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

3)Kalem Tutma: Öğrencilerin bu aşamada gerçekleştireceği beceriler yaşam boyu süreceğinden bu aşamanın ilkokuma yazma öğretiminde ayrı bir yeri bulunmaktadır. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlanmalıdır.

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

Bunun için;

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

çalışmaları yapılabilir.

5)Düzenli Çizgi Çalışmaları: Bu aşama harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir.Bu amaçla şu çalışmalar yaptırılabilir:

- İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme: İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme: Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma: Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.

1.1.4.10.3.2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (2005)'nda bu aşama sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesten anlamlı heceler- kelimeler- cümleler oluşturma ile metin oluşturma bölümlerinden oluşmaktadır.

1.1.4.10.3.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma: Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur. Bu kelimeler söylenirken ses vurgulanır.
- Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yaptırılır.
- Sesli harfler kelimenin sırasıyla başında, ortasında ve sonunda, sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında tanıtılmalıdır.

1.1.4.10.3.2.2. Sesi Okuma ve Yazma: Sesleri yazdırırken şunlara aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir.

- Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.

- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıklar harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
- Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
- Seslerin/harflerin öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır.

Ses/Harf Grupları

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

Büyük Harfler:

- Büyük harfler verilirken özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “ela” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “Ela” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.
- Bitişik eğik yazıda C,Ç,I,İ,J,O,Ö,P,S,Ş,U,Ü,V,Z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.
- Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.
- Bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T ” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.

Örnek : Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel

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

  Örnek : A N K A R A

Rakamlar: Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki sesler öğretildikten sonra aşamalı olarak verilmelidir.

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

1.1.4.10.3.2.3. Hece- Kelime ve Cümle Oluşturma: İlkokuma yazma öğretiminin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır.

- Verilen ilk iki sesin ardından bunlarla ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni ses öncekilerle ilişkilendirilmeli ve yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Sesler verildikçe üretilen heceler artacak ve buna bağlı olarak ta kelime ve cümle oluşturma süreci kolaylaşacaktır. Oluşturulan özel adlar büyük harflerin öğretiminde kullanılmalıdır.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır.

1.1.4.10.3.2.4. Metin Oluşturma: Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metinler oluşturulmalıdır. Öğrencilerin metinleri doğru yazmalarına dikkat edilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

1.1.4.10.3.3. Okur yazarlığa ulaşma

MEB Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (2005)'nda bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Bu aşamaya serbest okuma yazma aşaması da denilir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

1.1.5. TÜRKİYEDE OKUMA YAZMA YÖNTEMLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türkiye'de de okuma yazma öğretimi batıdaki gelişmelere uygun bir seyir izlemiştir. Harf yöntemi, Kur'an okuma öğretiminde kullanılırdı. Türkiye'de okuma yazma öğretiminde yöntem tartışmasının geç girme nedenlerinden bazıları; matbaanın ülkemize geç girmesi, Osmanlı devletinin son yıllarının oldukça bunalımlı geçmesi, Osmanlının Ulusal bir eğitim politikasının olmaması gibi nedenler ileri sürülebilir. Ülkemizde yüzyıllarca "Elifba Cüzu" ve bunun çizdiği öğretim yolu izlenmiştir. Alfabenin 29 harfi sıralanır, daha sonra da "Hareki resmiye" adını alan sesliler ve diğer işaretler öğretilir. "Ebced" ve "Hevvez" den sonra da Kur'an sureleri okutulurdu. Türk çocukları Sübyan okullarında "Supara" denilen bu alfabeyi yıllarca minder üzerinde diz çöküp, sallanarak çalışmışlardır (Baymur 1962: 25; Akt. Güleryüz 1998: 10).

Türk toplumunun batılı anlamında eğitim sistemine geçişiyle birlikte ilk okuma yazma öğretiminde de pek çok yöntem denenmiştir. Avrupa ve Amerika'da Gestalt Psikolojisinin etkisiyle 1920 -1940 yılları arasında cümle yöntemi uygulanırken bizde de harf yöntemi kullanılmaktaydı. Avrupa ve Amerika'daki kullanılan yöntemin de etkisiyle 1924-1936 yılları arasında öğretmenin tercihine bırakılan ilk okuma yazma yöntemi 1936 programında cümle yöntemi halini almıştır. Oysaki 1940'tan sonra cümle yöntemini bırakmaya başlayan Avrupa ve Amerika yöntem konusunda başka arayışlara girmekteydi (Yıldız ve diğ. 2008: 105).

Okuma yazma öğretimine 1892 yılında hayat bilgisi dersi konularıyla ilişki kurularak başlanıyor. İstanbul Darülmuallimini müdürü Satı, 1909 da ilk okuma yazma öğretiminin üzerine duruyor, okuma yazma eğitiminin kolaylaştırılması gerektiğini söylüyor. Ülkemizde 1913'te yürürlüğe giren "Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı " nın arkasından yayınlanan "Mektebi İptidaiye Ders Müfredatı"nda ilk okuma yazma öğretimine hiçbir yenilik getirilmemiştir. İlk okuma yazma konusunda önemli hareketlerden biri de, 1924 yılında İstanbul'da olmuştur. O dönemin Milli Eğitim Müdürü Safet'in davetiyle, Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, Darulfünun Üniversitesi, Öğretmen okulu öğretmenlerinden Ali Haydar (Taner), İlköğretim Müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih'le birçok alfabe uzmanının katıldığı "Alfabe kongresi" toplanmıştır. Ses (Fonetik) yöntemiyle, Sözcük yöntemi tartışması bir hayli uzun sürmüştür (Baymur 1962: 58-59; Akt. Güleryüz 1998: 10-11).

Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokuma yazma öğretimine önem verilir. 1924 ilkokul programında “ ses ve sözcük” yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılıyor, harfle okuma yazma öğretimi yasaklanıyor. 1926’da yayımlanan İlkokul Programında hecelemeyle sonuçlanan Harf (tesmiye) Yöntemiyle, Ses (Savti) Yöntemi yasaklanmış; Sözcük Yöntemiyle Karma (Muhtelit) Yöntemlerinden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal (Anten) tarafından Türkçeye çevrilen “ Decrolü Üsulü” adlı kitabın etkisiyle 1936 ve 1948 İlkokul programlarında çözümleme yöntemine geçilmiştir (Güleryüz 1998: 11).

1968 ve 1981 ilkokul programlarında savunulan yöntemin de çözümleme yöntemi olduğunu görmekteyiz (Cemaloglu 2000).

1948 yılından 2005-2006 yılına kadar ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin çözümleme yöntemi olduğunu görmekteyiz. 2005 yılında yapılan pilot uygulamayla ses temelli tümce yöntemine geçişin temelleri atılmış, 2006’da ise ses temelli tümce yöntemine geçiş kesinleşmiştir.

1.1.5.1. İlköğretim I. Kademe programları

- **1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı:** Bu programda, uygulandığı tarihlerde Arap alfabesi kullanıldığı için, okuma ve yazma öğretimi Arap alfabesiyle öğrenmeye dayalı olarak düzenlenmiştir. Programda birinci sınıflar için hazırlanan bölüm ile iki, üç, dört ve beşinci sınıflar için hazırlanan bölüm ayrı ayrı düzenlenmiştir (Coşkun 2007: 4).

  Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924’te çıkan bu programda yöntem seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Ancak, ilk okuma yazma öğretiminde ve yazma çalışmalarının birlikte yürütülmesi, kitaplardan yararlanılması, öğrenilen yeni sözcüklerin cümle içinde kullanılması, anlamı olmayan sözcüklerin kullanılmaması, çocuklarda görülen söyleyiş hatalarının düzeltilmesi gerektiği belirtilmektedir (Binbaşıoğlu 1999:15).

  1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programında, okuma ve anlam eğitimine önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.1924 yılı İlk Mekteplerin Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır. Kazım Nami’nin 1925 yılında yayımladığı “Türkçeyi nasıl öğretmeli” adlı eseri, Mille Hama İde’nin eserine dayalı olarak çözümleme yöntemini açıklamıştır (Cemaloğlu 2001: 12).

- **1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı:** Cumhuriyet döneminde Türkçe dersi programına yönelik ilk çalışmalardan biri 1924'teki "Elifba Kongresi"dir.Bu kongrede, ilk okuma yazma öğretiminde o tarihe kadar hakim olan "usul-i savti" (ses yöntemi) yerine "kelime usulü ile elifba" (kelime yöntemi ile alfabe) öğretimi tavsiye edilmiştir.Bu kongrede okuma yazma öğretiminde anlamlı hece ve kelimelerden yola çıkılması gerektiği vurgulanmış, sözcük yönteminin batılı ülkelerdeki uygulamalarından örnekler verilmiştir.1926 programında alfabe öğretiminde dört yöntemden bahsedilmiştir.Bu yöntemler (Coşkun 2007: 5) :

  a.Tesmiye usulü (harfleri isimleri ile öğretme yöntemi; elif, be, cim, dal…gibi)
  b.Savti usulü (Ses Yöntemi)
  c.Kelime usulü (Kelime Yöntemi)
  d.Muhtelit usul (Karma Yöntem; savti usul ile kelime usulünün bir arada uygulanması)

  Programda öğretmenler bu dört yöntemden istedikleri birini seçmede özgür bırakılmıştır.

  1926 İlkokul Programı, ilk okuma ve yazma öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin bazı açıklamalarda da bulunmuştur. Bunların bugün de geçerli olan önemli hükümleri şunlardır (Cemaloğlu 2001: 12-13):

- İlk okuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma birlikte yapılacaktır.
- Okulun eğitim ve öğretime açıldığı ilk günlerde cümleleri kurşun kalemle çizgili defterlere çizdirmek uygundur.
- İlk okuma ve yazma öğretiminde kitaptakilerden başka, kara tahtada bol alıştırmalar yaptırılacaktır.
- Her derste, yeni öğrenilen sözcükler, daha sonraki derslerde cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.
- Anlamı olmayan cümle ve sözcükler yazdırılmayacaktır.
- Çocuklarda görülecek söyleme, şive ve lehçe hataları düzelttirilecektir.
- Öğretim sırasında öğretimi kolaylaştıracak duvar levhaları ve hareketli harflerden ders aracı olarak yararlanılacaktır.

Latin harflerinin kabulü yeni bir gayreti gerektirdi. Gerek okur-yazarlık oranını artırmak gerekse yeni harfleri öğretmek ve yaygınlaştırmak amacıyla açılan Millet Mekteplerinde pek çok kurs açıldı. Atatürk'ün başöğretmenliğinde açılan bu kurslarda daha çok okuma-yazma, hesap, sağlık ve yurt bilgisi derslerine ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca açılan ‘Halk Okuma Odaları’ ile okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışıldı (Aydoğdu 2009: 374).

- **1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı:** 1928 yılında yapılan alfabe değişikliği ile yurt çapında bir ilk okuma ve yazma seferberliğine girişilmiştir (Coşkun 2007: 6).

  1928 harf inkılabıyla birlikte hem örgün hem de yaygın eğitim yoluyla bütün vatandaşlara okuma yazma öğretme çalışmaları sürdürülmüştür. Cumhuriyetimizin mimarı büyük Atatürk, yeni eğitim çalışmalarının da mimarı olmuş ve okuma yazma öğretiminin önemini; “Büyük Türk Milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek gereklidir.” (1928), “Hepimize, bu memleketin bütün vatanını seven yetişkin evlatlarına önemli bir vazife düşüyor; bu vazife, milletimizin tümüyle okuyup yazmak için gösterdiği istek ve arzuya fiilî olarak hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz, özel ve toplum hayatımızda rastladığımız okuma yazma bilmeyen erkek, kadın her vatandaşımıza öğretmek için candan arzu göstermeliyiz.” (1928) sözleriyle dile getirmiş ve çeşitli yurt köşelerine yaptığı seyahatlerde okuma yazma öğretme çalışmalarına bizzat katılmıştır (Atatürkçülük, MEB, İstanbul 1998; Akt. Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan 2008).

  Alfabe değişikliği sonrasında 1930’da, 1926 programı bazı değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır.1926 programındaki Arap alfabesinin öğretimi ile ilgili “Elifba” bölümü yeni programda “Alfabe” olarak değiştirilmiştir.1930 programındaki önemli değişikliklerden biri de programda “El Yazısı” bölümünün yer almasıdır. Bu bölümde Arap harflerinin yerine Latin harflerinin el yazısı ile öğretilmesi amaçlanmıştır (Coşkun 2007: 6).

- **1936 İlkokul Türkçe Programı:** 1936 yılında hazırlanan İlkokul Türkçe Programı’nda, okuma yazma öğretiminin basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi kabul edilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı 2000; Akt. Coşkun 2007: 6). Göğüş (1970)’e göre ise bu programda, eğri çizgileri az olduğu için önce büyük harflerin öğretilmesi, el yazısı olarak da dik, yuvarlak, çıkıntıları gövde uzunluğunda olan temel yazı biçimi benimsenmiştir (Akt. Coşkun 2007: 6). İlk okuma-yazma öğretiminin, birleştirme ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesi öngörülmektedir (Calp 2003: 109).

1926 ilkokul programından farklı olarak, 1936 programında “Basit cümle ve sözcükler” ibaresi yer almıştır. Cümle yöntemi 1936 programına resmen girmiştir. Fakat çözümleme ve bireşimsel ifadesi bazı öğretmenlerde; “Harf ya da ses yöntemine yeniden dönülüyor mu?” şeklinde bir kuşkunun oluşmasına neden olmuştur (Binbaşıoglu 1999).

- **1948 İlkokul Türkçe Programı:** 1948 yılında hazırlanan ve 1948-1949 öğretim yılında hayata geçirilen İlkokul Türkçe Programı 20 yıl boyunca uygulanmıştır. 1936 programında okuma yazma öğretimine basit kelimelerden başlanması esas alınmışken 1948 programında basit cümlelerden başlanması, daha sonra cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin ise harflere bölünmesini esas alan bir öğretim yöntemi benimsenmiştir. 1948 İlkokul Türkçe Programı’nda bitişik el yazısı konusunda açıklamalara yer verilmiş ve eğik el yazısı örnekleri verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı 2000; Akt. Coşkun 2007: 6). Programda ilk okuma- yazmaya önce temel harflerden başlanılacak, sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilecektir (Calp 2003: 109).

MEB (1948: 257-260)’e göre; 1948 İlkokul Programında ilkokuma yazma çalışmaları hem köy hem de şehir ilkokullarında 1. Sınıftan itibaren başlayan ve haftada 10 saat olarak belirlenen Türkçe Dersi içinde yer almıştır. Daha önceki programlarda olduğu gibi 2. Sınıftan itibaren başlayan ve haftada bir saat olarak yer alan Yazı Dersi de bulunmaktadır. Programda Yazı Dersi; Amaçlar, Açıklamalar, Ders Araç ve Gereçleri ile 1-5. Sınıf Konuları’nın yer aldığı bölümlerle, Bitişik Eğik Yazı bölümünden oluşmaktadır. Programın sonuna ilkokulda öğretilecek alfabelerin harf örnekleri konulmuştur (Akt. Uysal 2008).

- **1968 İlkokul Türkçe Programı:** MEB (1968: 114)’e göre; 1962 yılında taslak bir ilkokul programı hazırlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu, bu taslak programın 5 yıl boyunca pilot uygulamalarının yapılarak geliştirilmesini kararlaştırmıştır. Bu programın, pilot uygulaması 1962-1963 öğretim yılında 14 ilden seçilen 106 okulda; bir sonraki sene ise 1888 okulda uygulanmış olmasına rağmen, ülke çapında uygulamaya geçilmemiştir. Bu programda 1936 programında olduğu gibi ilk okuma yazma öğretiminde “bütünden parçaya” anlayışı esas alınmıştır. İlk okuma yazma yöntemi programda şöyle ifade edilmiştir: “Madde 1: İlk okuma yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli; bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır (Akt. Coşkun 2007: 6-7).

İlkokul Programı (1968: 149)'nda birinci sınıfta yazıya, okuma ve yazma programında gösterilen yazı örneklerine uygun olarak, büyük ve küçük temel harfi ile birlikte başlanacağına dair bir hüküm yer almıştır (Akt. Cemaloğlu 2001).

MEB (1968: 143)'e göre; 1948 Programında 6 olan Yazı Dersi amaçları, 1968 Programında 4 olarak belirlenmiş olup;

1. Okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir el yazısı kazanırlar,
2. Yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışırlar,
3. Güzelliklere ve sanat yazılarına karşı ilgi duyarlar,
4. Kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görebilir ve bu bozuklukların düzeltilmesini sağlayabilirler, şeklinde sıralanmıştır (Akt. Uysal 2008).

- **1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı**: 1979'da ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesiyle ilköğretim okullarının oluşturulması kabul edilmiştir. Yeni sisteme uygun olarak 1981'de "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı" hazırlanmıştır. İlköğretim 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar Türkçe derslerini kapsayan bu program 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Bu program Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlk Okuma Yazma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme bölümlerine ayrılmıştır (MEB 1981; Akt. Coşkun 2007: 10).

- **2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı:** Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe Programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programında farklı olarak ilköğretim 1. Kademe (1-5. Sınıflar) ve ilköğretim 2. Kademe (6-8. Sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır.1-5. Sınıflar için hazırlanan programın pilot uygulaması 2004-2005 yılında yapılmış, bu program 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda, yapılandırıcı yaklaşıma bağlı olarak ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme gibi çalışmalar önem kazanmıştır (Coşkun 2007: 11).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu yeniden yapılandırdığı ilköğretim programının 1-5 sınıflar kısmını 2004-2005 öğretim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya koymuştur (Tekışık 2005).

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules, 10.08.2010):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi" benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

1.1.6. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENMEDE BAŞARISIZLIK

İlk okuma-yazma çalışmalarında genel olarak karşılaşılan problemler çoğu zaman ileri sınıflarda okuma yazma bilmeyenlerin artmasına ve birinci sınıf okutacak öğretmenlerin başarısız olma endişesine sebep olmaktadır (Kılıç 2003: 172). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1985-1986 öğretim yılı verilerine göre ilkokula giden çocukların %15'i okuma- yazma öğrenemediklerinden dolayı sınıfta kalmışlardır (Güleryüz 1991; Akt. Kılıç 2003: 173).

Günümüzde öğrencileri sınıfta bırakma en son çare olarak düşünüldüğünden çok fazla tercih edilmemektedir. Ancak bu, ileriki sınıflarda okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olması gerçeğini değiştirmemektedir.

Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olması olağan bir durumdur. On parmağın onunun da bir olmadığı gibi, her öğrenciden de aynı başarıyı göstermesi beklenemez. Bilindiği üzere eğitimin temelleri ailede atılmaya başlar ve daha sonraki dönemlerde çevre etkileşimiyle çocuk okula başlayıncaya kadar devam eder.

Ailesi tarafından sağlam bir benlik algısına sahip olacak şekilde yetiştirilen çocuk okula başladığında da öğrenme güçlüğü yaşamayacaktır. Bunun tam tersi olan durumlarda ise çocuk okula uyum sağlamak için yeterli hazır bulunuşluk düzeyine erişemediğinden zorluk yaşayacak ve neticesinde de başarısızlık duygusunu tadacak ve kendine güvensizlik sorunuyla karşılaşacaktır.

1.1.6.1. Başarısızlığın çocuk üzerindeki etkileri

Öğrenme olayında başarısız olan çocuk neler hisseder, neler yaşar? “Hiçbir şeyi doğru yapamıyorum.”, “Ben yeterince iyi değilim.”, “Ben aptalım.”, “Ben geri zekalıyım.”, “Kimse beni sevmiyor.” gibi duygu ve düşünceler öğrenmede başarısız olan ve psikolojik destek almayan çocukların hissettiklerinden yalnızca bir kısmıdır. Bu cümlelerden de anlaşılacağı gibi öğrenmede başarısızlığı nedeni ile ona sunduğu deneyimler onun kendine ilişkin olumsuz düşünceler geliştirmesine yol açar. Çünkü ailesi ya da öğretmeni çoğunlukla olumsuz yönleri ile ilgilenir, böylelikle kendini sevmemesine ve kabul etmemesine yol açan duygu ve düşüncelere sahip olur. Kendi dünyasının hep yanlışlardan (yanlış yazan, yanlış okuyan, yanlış hesaplayan) oluşan bir dünya olarak algılar ve sonuçta kendini “yanlış” bulur hale gelir (Keskinkılıç 2005: 222).

Çocuk değer verdiği anne babasının ve öğretmenini gözünde başarılı görünmek ister. Onlar tarafından beğenilmek için hep çaba gösterir. Çocuğun olumlu davranışları ebeveynleri veya öğretmeni tarafından pekiştirilir ve takdir görürse, çocuk bu istendik davranışları devam ettirme çabası içerisine girer. Bu yaşlardaki çocuklara başarabileceği görevler vermek ve onların başarma hazzını tatmalarını sağlamak gerekir. Bu yapılmadığı takdirde çocuk kendini yetersiz hissedecek ve kendini geliştirmek için herhangi bir girişimde bulunmayacaktır.

1.1.6.2 İlk okuma-yazma öğretiminde başarısızlığın nedenleri

İlk okuma-yazma öğretiminde öğrenciyi başarısızlığa götüren bir sürü neden bulunmaktadır. Aşağıda öğrenci, öğretmen, aile ve çevreden kaynaklı başarısızlık nedenleri ele alınmakta ve açıklanmaktadır:

1.1.6.2.1. Öğrenci ile ilgili nedenler

Okul öncesi eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. 0kul öncesi eğitimi almış çocuklar, birinci sınıfa daha kolay uyum sağlayabilirler. Bu eğitimin, çocuklar üzerinde olumlu yönde etkileri olduğu yapılan birçok araştırmayla da kanıtlanmıştır. Doğrudan birinci sınıfa başlayan bir öğrenci okula alışmakta zorlanacak ve uyum problemi yaşayacaktır. Ancak okul öncesi eğitiminden geçmiş çocuklar, okuma-yazma öğrenmek için gerekli hazır bulunuşluk düzeyini tamamladıklarından, okula ve derslere daha kolay adapte olabileceklerdir.

Her birey kendine özgü ve biriciktir. Bilişsel, duyuşsal, moral ve fiziksel özellikler bakımından, aynı yaş ve aynı sosyal yapıda olduklarında bile farklılıklar gösterirler (Özbay 2002; Akt. Keskinkılıç 2005: 223).

Bireysel farkı yaratan en önemli etmen zekadır. İlk okuma yazma açısından en önemli bireysel farklılıklar daha çok zihinsel açıdan ele alınmaktadır. Farklı öğrencilerin, zihinsel yönden de farklı olmaları da doğaldır (Keskinkılıç 2005: 223). Zekânın kaynağını insanın yaşama ilişkin hissettiği belli duygularından, yaşama karşı duyduğu saygıdan aldığı açıktır. Zeka geriliğinin, bir çok psikologun düşündüğü gibi daha düşük bir zeka düzeyi olmadığı da açıktır. Bu tamamen farklı tavırlardan kaynaklanan tamamen farklı bir davranış tarzıdır (Holt 1999: 174).

İnsanların farklı yetenek alanlarına sahip olduklarını belirten Gardner bunların eğitim ortamlarında işlenmesinin ve ortaya çıkarılması gerektiğini belirttiği çoklu zekâ kuramıyla, eğitime önemli bir hizmet sunmuştur. Bireysel farklılıklar ilk planda zihinsel yeterlilikler ve özellikler açısından ele alınsa da öğrencilerin diğer özellikler açısında da birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları göz önünü de bulundurulmalı, ilk okuma yazma ve bütün eğitimsel faaliyetler de bireyin toplam gelişimine hizmet edileceği akıldan çıkarılmamalıdır. Eğer öğrencinin, yasal tanımlamalarla özel eğitim alma durumunda olması söz konusu değil ise, kendisiyle ilgili olarak başarısızlığına sebep plan etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Keskinkılıç 2005: 223-224):

- Gelişim dönemlerine uygun gelişim görevlerini yerine getirme düzeyindeki eksiklikler.
- Öğrenmeye karşı geliştirilmiş düşük benlik algısı.
- Öğrenmeye karşı geliştirilmiş ilgi ve tutum biçimi.

- Öğrenme ünitelerine uygun bilişsel hazır bulunuşluk eksikliği.
- Öğrenme ile ilgili temel becerileri uygulayamama (Dikkat, Güdülenme, Etkin katılım, Genel uyarılmışlık hali, Hazır bulunuşluk düzeyi, Kaygı, Davranış…).
- Öğrenme ile ilgili stratejileri uygulayamama (tekrar, anlamlandırma, örgütleme stratejileri).
- Öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmeme.
- Öğretmene ve öğrenme ortamına karşı geliştirilen ilgi ve tutumlar

Yazma öğretiminde başarısızlığın nedenlerinden biri de çocuğun kalemi yanlış tutmasıdır. Kalem kesinlikle yazma noktasına çok yakın tutulmamalıdır. Böyle yapan çocukların engellenmesi için kalem üzerine yazım noktası ile tutulacak nokta arasında en az iki santim mesafe kalacak şekilde plastik bantlar dolanabilir. Sol ellilerde yazma noktası ile tutma noktası arasındaki mesafe daha fazladır. Kalem tutmadaki düzensizliklere anında müdahale edilmelidir. Kalemin ağır, çok ince, köşeli olması da yazmaya olumsuz yönde etki eder. Kalemi yazma noktasına çok yakın yerden tutan çocuklar yazdıklarını göremedikleri için oturdukları masa ve sıralar uygun olsa bile sıra yüzeyine iyice kapanırlar ve ellerini bilekten itibaren bükerek bir hilâl şeklini aldırırlar. Bu durum hem görüş açısını bozar hem de çocuğun çok çabuk yorulmasına yol açar. Öğretmenlerin bu duruma çok dikkat etmeleri gerekir (Akyol 2000).

1.1.6.2.2. Öğretmen ile ilgili nedenler

İlk okuma yazma öğretimi işi, mesleğinde deneyimli ve erişi düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberliğinde yapıldığında, eğitimsel beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir. Böylelikle, ilk okuma yazma öğretimini yerine getirecek öğretmenlerden bazı beklentilerde bulunulması gerekecektir. Bu aşamada etkin bir öğretmenden beklenilen ilk şey öğretmenin “Nasıl öğretmeliyim?” sorusunu kendisine sorması ve yeterliliği konusunda nesnel bir sonuca varmasıdır. Hümanist yaklaşımın kuramcılarından Rogers’a göre öğrenmede bir takım ilkelerin olduğu vurgulanmaktadır. Rogers’in ilkelerinden hareketle öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulabilir (Keskinkılıç 2005: 224-225):

- Her bireyde doğal bir öğrenme isteği vardır, etkili bir öğretmen öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme isteklerini harekete geçirme yollarını bulmalıdır.

- Öğrenme, öğrenilen konu ve bireyin amaçları ile ilişkilidir. Öğrenmeyi öğrencinin ihtiyacı haline getiriniz.
- Öğrenme, korku ve tehdidinin olmadığı, özgür bir ortamda gerçekleşir. Etkili bir öğretmen öğrencilerine rahatlık ve özgür olma hissini uyandırıcı eğitim ortamını düzenlemelidir.
- Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından başlatıldığı zaman anlamlıdır Öğrenme bir ortaklıktır. Ortaklığın iyi bir şekilde yürümesi her iki tarafın bir işlevidir (Ramsland 1998: 35).

Çocukların fiziksel gelişimleri tamamlanmadığından, özellikle de parmak ve bilekleri tam güçlenmediğinden kendilerini çok yoğun bir yazı yazdırma bombardımanına tutmak, onları çok çabuk yormakta, bıktırmakta, okuldan soğutmakta ve başaramama duygusunu pekiştirmektedir. Yazdırma etkinliklerden yorulan, sıkılan çocuklar okulu sevmemeye başlamakta ve artık okula gitmek istememektedirler. Bu da onları ailelerinin şiddetli baskısıyla karşı karşıya getirmektedir. Daha okulun ne olduğunu anlamaya çalışan küçücük yürekler, okuldaki sıkıcı ve yorucu yazı etkinlikleriyle ebeveynlerinin yoğun baskıları arasında sıkışıp kalmaktadır (Aydın 2009: 30).

Bilge öğretmenler, “tekneyi sürerken” arkadaki dümeni kullanırlar; gidilen yönü etkilemek için teknenin ön kısmında olma gereği duymazlar (Nagel 1999: 220). Okulda çocuğa en yakın kimse öğretmendir. Öğretmenin çocukla olan ilişkileri onun kendini değerli bir varlık olarak görmesini, kendine güvenmesini ve kendi benliğini kabul etmesini sağlayabilir veya sağlayamayacak biçimde olabilir. Öğretmenin olumsuz etkilerinden en önemlisi öğrencisine verdiği değeri başarısına bağlı olarak koşullu bir biçimde vermiş olmasıdır ki bu öğrencide başarısızlığın süregenliğini arttırmaktadır. Eğer başarısızlığından dolayı çocuğa aşağılayıcı bazı konuşmalar olursa bunun olumsuz etkileri olmaktadır. Övme ve yerme üzerine yapılan çeşitli deneyler yermenin öğrenci başarısı üzerinde gittikçe artan olumsuz etkilerinin olduğuna işaret etmektedir (Keskinkılıç 2002: 39-40). Öğretimde çocukların psikolojik özelliklerine uygun bir metot uygulanmayışı, öğretmenin çocukları iyi izleyip noksan ve yanlışlarına çare aramaması, öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanmayışı da çocuğun okuma ve yazmada zorlanmasına yol açabilir. Öğretmen çocuğun okuma ve yazmada geri kalmasına neden olan bu faktörleri araştırarak sebeplere göre, elinden geldiği kadar çare bulmalıdır (Göğüş 1968: 27).

Yönetim tarzımız gibi geleneksel bir sistemi değiştirmek büyük bir iştir. Düşünebileceğimizden çok daha fazla çaba gerektirir. Profesyonel bir öğretmen, hiçbir öğrenciden, kaliteli olmayan bir şey yapmasını istemez. Böylece günümüzde öğretmenlerin öğrencilerden istediği ezberleme saçmalığının kalite okulunda yeri yoktur (Glasser 2000: 7). Öğretmenler ilk okuma-yazma öğretiminde öğrenciyi ezbere yönlendiren hece tablosunu kullanmaktan kaçınmalıdırlar. Çünkü hece tablosu Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkeleriyle ters düşmektedir.

Eğitimdeki başarısızlığa önemli bir katkı da aşırı yorucu ve sıklıkla da ilgi uyandırmayan ev ödevlerinden gelir. Anne ve babalar, çocukların kullanma amacını ya da önemini anlayamadıkları ev ödevlerinin, ilk sınıflara kadar uzanmasını istemektedirler. Küçük çocuklar evde tek başlarına çalışırken tekrar tekrar aynı hataları yaparlar, böylece değiştirilmesi güç olan yanlış fikirleri öğrenip, bunlar üzerinde ısrar ederler (Glasser 1999: 82-83). Ayrıca ev ödevleri kalitenin büyük düşmanıdır. Ödev yapılsa bile, birçok öğrenci tarafından üstünkörü yapılıyor. Böylece ağız dalaşı yapmaktan bıkmış öğretmenler, düşük kaliteli işleri kabul etmek durumunda kalıyor (Glasser 1999: 274).

1.1.6.2.3. Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili nedenler

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin nihai amacı “insanın kendisini gerçekleştirmesine imkan sağlamaktır” gerçeğinden yola çıkılırsa, eğitimin temel konusunun insan olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda bir insan için ilk eğitim-öğretim ortamı ana rahmidir. İnsanın doğduktan sonraki ilk öğretmeni annesi ve ilk sınıfı da ana kucağıdır. İnsan gelişim gösterdikçe çevresinden etkilenmeye başlar. Ailede ana-baba ve kardeşler onun dünyasında davranışlarını etkileyen önemli unsurlar olarak varlığını gösterir (Yıldız 2011: 69).

Gelişen, değişen eğitim ve yaşam koşullarına uyum sağlayan ailelerin yanında, sadece ayakta kalma çabası içinde bulunan ailelerin bir arada yaşadığı ülkemizin gerçeğidir. Ailelerin çocuklarının başarılı olmaları için eğitim ortamları düzenleme, çocuğa ders çalışma zamanları ayırma gibi fiziksel katkıların yanında, onları başarıya güdüleyecek psikolojik desteği de veriyor olması da gerekecektir. İlgisiz aileler, ilginin düzeyini abartan aileler, ayrı yaşayan aileler, çok ailenin bir arada yaşadığı aileler, anası olmayan aileler, babası olamayan aileler, içki ve kumar gibi alışkanlığı bulunan aileler gibi öğrencilerin başarısızlığına neden olabilecek bütün özellikleri üzerinde bulunduran ailelerin çocuklarında büyük bir olasılıkla başarısızlık yaşanabilmektedir. Ayrıca çocuğun yaşam alanı içindeki arkadaş ve akran grupları ve onlardan etkilenme durumları da öğrenci başarısızlıklarında önemli bir etkendir (Keskinkılıç 2005: 226).

Öğrencinin okuma ve yazma öğretiminde tamamen başarısız olmasına neden olan durumların başında, öğretmenin uyguladığı yöntemle ailede uygulanan yöntem arasındaki farklılıklar, öğrencinin sorunlarının zamanında öğretmen ve aile bireyleri tarafından saptanamaması, öğrencide meydana gelen öğrenilmiş çaresizlik ve öğrencinin zekâ düzeyinin düşüklüğünden kaynaklanıyor olabilir (Cemaloğlu 2001: 93).

Başarısızlık sorununun kökleri ana-baba çocuk ilişkilerine dayanabilir. Çocuk okula gelinceye kadar pek çok gelişim görevlerini başarmak zorundadır. Bunlarla yüz yüze geldiğinde Erikson'un dediği gibi temel güven duygusu yerine güvensizlik, bağımsızlık yerine kararsızlık ve utanç, girişkenlik yerine suçluluk duyguları geliştirmiş olabilir. Ve birçok olumsuz benlik nitelikleriyle okula gelmiş olabilir ama ne var ki okula başladığı günden itibaren okul başarısı yanı sıra öğretmen ve arkadaş beğenisine bağlı olarak gelişen yeterlilik ve yetersizlik duyguları kişiyi yöneten bir güç haline gelir (Keskinkılıç 2002: 39).

Mutsuz bir aile yaşayışı, çocuğun bütün ruhsal hayatına olduğu gibi, okumasına da kötü etki yapar. Evdeki insanlar arasında geçimsizlik, ekonomik sıkıntı, çocuğa kendinden üstün birinin örnek gösterilmesi, yorucu işlerde çalıştırılması kötü etkenlerdendir. Okula devam imkanı bulamamış olmak, çok okul değiştirmek zorunda kalmak, okumanın temel ilkelerini zamanında kavramasına engel olabilir. Çocuğun yaşadığı çevre geri olabilir; bu takdirde, okuduğu yazılarda rastladığı kavramları daha önce tanımamıştır, netice olarak onları gösteren kelimeleri de bilmez ve anlamaz (Göğüş 1968: 26). Dağılmış bir yuvanın okula gönderilen çocuklar üzerinde her zaman kötü bir etkisi olduğu düşünülse de okullar çabalarından vazgeçmemelidirler (Glasser 1999: 8).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi: "Balıkesir il ve Sındırgı ilçe merkezinde görevli sınıf öğretmenlerin, ilköğretim 1. sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) uygulanması üzerine görüşleri nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu probleme cevap bulabilmek amacıyla da aşağıda görüldüğü gibi alt problemler oluşturulmuştur.

1.3. ALT PROBLEMLER

Tezin amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri;

1. Öğretmenin cinsiyetine,
2. Öğretmenin mesleki kıdemine,
3. Öğretmenin çalışma durumuna,
4. Öğretmenin eğitim düzeyine,
5. Öğretmenin mezun olduğu okul türüne,
6. Öğretmenin görev yerine (il veya ilçede öğretmenlik yapma durumu),
7. Öğretmenin hizmet içi eğitime katılma durumuna,
8. Öğretmenin 1. sınıfı okutma deneyimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Balıkesir ilinde görev yapan Ses Temelli Cümle Yöntemini ilk okuma-yazma öğretiminde uygulamış sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programını uygulamaları hakkındaki görüşleri ile onların nitelikleri (cinsiyet, mesleki kıdem, çalışma durumu, eğitim düzeyi, mezun olduğu okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, 1. Sınıf tecrübesi, il veya ilçede görev yapma durumu) arasındaki ilişkiyi incelemek, mevcut durumu tespit etmek ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri doğrultusunda programdaki ve uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi için öneriler geliştirmektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelinde ilk okuma-yazma öğretimi yer almaktadır. Nitelikli okuma becerisi ile işlevsel yazma becerisi zamanında öğrenilmezse, eğitim-öğretim sürecinde bireyden gelişme göstermesi beklenemez.

Okuma günümüzde en temel bilgi edinme yollarının başında gelmektedir. Yazma ise, duygu düşünce ve izlenimleri açığa vurmanın bir aracıdır. Bu iki etkinlik, bu öneminden dolayı toplumda kabul görmenin ve bir yer edinmenin en temel araçlarıdır. Kişinin hayattaki başarısı, bir ölçüde sahip olduğu okuma yazma becerisinin niteliğiyle eş değerlidir (Çelenk 2005).

Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır. UNESCO, okuma yazmanın temel bir öğrenme ihtiyacı olduğundan ve insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak yükseltmek ve öğrenmeyi sürdürmek olduğundan bahseder (Şenol 1999).

Çocuk konuşurken çıkardığı seslerin bilincinde olmadığı gibi, bu sırada yürüttüğü zihinsel işlemlerinde bilincin de değildir. Oysa yazılı dilde her sözcüğün ses yapısını tanıma, parçalarına ayırma, alfabetik simgelerle yeniden üretme zorunludur. Yazmak okul çocuğuna çok zor gelen bir etkinliktir. Çocuk, ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasından itibaren kalem, kağıt ve tebeşirle ilişki kurmak durumundadır. Öncelikle bu araçların kullanımı daha sonra ise, amaçlı olarak yazma eylemindeki rollerini öğrenecektir. Yazmayı öğrenmek için gerekli olan kelime hazinesi ve dilbilgisi şekillerini öğrenmiş, öğretmen tarafından verilen öğrenme yönergelerini de yapacağı eylemler için anlaya bilecek durumdadır. Yazı yazmayı öğrenme de ortaya çıkan güçlükler, öğretmen tarafından gerekli yardımlarla ortadan kaldırılabilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç 2005).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yılmaz 2006: 40).

Birey açısından önem taşıyan bu becerilerin daha da gelişmesi için engel teşkil eden sorunların tespitini sağlaması açısından bu çalışma önemlidir.

2005 Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programında yer alan Ses Temelli Cümle Yönteminin, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçları gözlendiği gibi bir takım olumsuz sonuçları da gözlenmektedir. Bunlardan birkaçı; çocuğun bu yaşlarda toptan algılama özelliğine sahip olmasından ve bir şeyi bütün olarak kavramasından tümevarım yöntemini kullanmakta zorluk yaşaması, evde ailesinin bitişik eğik el yazısı hakkında çok fazla bilgiye sahip olmaması sebebiyle gerekli yardımı gösterememesi, günlük hayatta çevresinde gördüğü tüm yazıların düz yazıyla yazılmış olması…

Bu araştırma öğretmenlerin 2004-2005 eğitim- öğretim yılında sadece pilot okullarda, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise Türkiye'deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanılan Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini ortaya koyması, bu görüşler doğrultusunda programdaki ve uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi için öneriler geliştirmesi açısından önemlidir. Ortaya çıkan sonuçların konu ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. VARSAYIMLAR

1. Sınıf öğretmenlerinin anket sorularına vermiş oldukları cevapların doğru ve yansız olduğu ve öğretmenlerin programı değerlendirebilecek yeterlilikte olduğu,
2. Örneklemin, evreni yeterli oranda temsil ettiği,
3. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere uygulanan veri toplama aracının, araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek yeterlilikte olduğu kabul edilmiştir.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Balıkesir il merkezinde ve Sındırgı ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile,
2. Öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek için uygulanan anket ile,
3. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programı (2005) ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Ses Temelli Cümle Yöntemi ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlayarak anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılan okuma- yazma öğretme tekniğidir (Akyol 2007: 87).

İlk okuma-yazma: İnsanlığın oluşturduğu sembolleri bireye öğreterek, onda yeni bir iletişim kanalı oluşturma (Güleryüz 2002).

İlk okuma-yazma öğretimi: Bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran öğretim (Fidan ve Erden 1998: 214).

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta (Ergin 1981: 3).

1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlıkta yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara tarihsel sıralamaya uygun olarak yer verilmiştir. Araştırmaların seçiminde konu ile ilgili olmasına ve son yıllarda yapılmış olmasına dikkat edilmiştir.

1.9.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Uçar (2001), "Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması" konulu araştırmasında Karma ve Çözümleme Metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, anlama, anlatma, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma alan deneyi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan metotların sosyo-ekonomik olarak incelenmesinde sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin her iki metotta da daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirilmesinde karma metotta tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Ancak çözümleme metodunda tecrübeli öğretmenler ile genç öğretmenler arasında fark olmadığı görülmüştür. Okuma yazma öğretiminde kullanılan metotlardan çözümleme metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ünüvar (2002) tarafından hazırlanan araştırmada Burdur İli İlköğretim Okullarında İlk okuma ve Yazma öğretiminde öğrenci, veli, çevre, program, okul ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya göre; ilk okuma ve yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okul öncesi eğitim alamama ve okul öncesi eğitim almış olanların bu kurumlarda edindikleri hatalı alışkanlıklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Velilerin çocuklarına harfleri adıyla öğretmeleri, kendi aralarında yaşanan problemleri çocuklarına yansıtmaları ve kendi çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmaları gibi davranışlarının ilk okuma yazma öğretiminde sorun oluşturduğu yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Programda yapılan değişiklikler, öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmeleri, birinci sınıfı okutan öğretmenlerin meslekte 20 yılını aşmış olmaları gibi durumların ilk okuma yazma öğretiminde sorun oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelenk (2003)in hazırladığı "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi" konulu makalede ilkokuma ve yazma öğretiminde, okul öncesi dönemde, zengin okuma-yazma araç-gereçleri ortamında yetişerek okuma-yazma deneyimi kazanan, okuma-yazma geleneği olan aile ortamından gelen, ailesinde öykü ve masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bilir (2005) "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk okuma Yazma Öğretimi" konulu makalesinde bu yaş grubu öğrencilerinin oyun çağında olduğundan ve ilgilerinin kısa, somut düşünme ve toptan algılama özelliğine sahip olduklarından bahsetmiştir. Araştırmaya göre, ilkokuma yazma öğretiminde bu özelliklere uygun düşen en iyi yöntem, cümle yöntemi'dir. Yeni İlköğretim Programı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığının, ilkokuma yazma öğretiminde benimsediği "ses temelli cümle yöntemi" çocukların öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem daha çok, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinler için uygun olabilir.

Karadağ (2005) tarafından yapılan "İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi" konulu araştırma Eskişehir il merkezindeki 22 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde 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. Ancak her iki yöntemde de öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorun yaşadıkları ve bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları anlaşılmıştır. Çözümleme yönteminde ise yaşanan sorunların 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 eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç- gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2005), "İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması" adlı araştırmasında ilk okuma yazma becerisini Bireşim ve Çözümleme yöntemleriyle kazanan öğrencilerin; ilk okuma ve yazma becerisini öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile öğrenciler tarafından yapılan okuma ve yazım yanlışlıklarının gruplara göre farklı bir dağılım gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmıştır. Deneysel araştırma modellerinden “kontrollü son test modeli” kullanılarak yürütülen araştırmada Bireşim Yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler deney grubunu, Çözümleme Yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Ayrıca araştırmacı nitel veri toplama yöntemlerinden “görüşme”, “gözlem” ve “yazılı dokümanların incelenmesi” gibi yöntemleri de kullanmıştır. Cinsiyetleri, okul öncesi eğitim durumları, anne ve baba meslekleri ve öğrenim durumları açısından öğrencilerin denklikleri kontrol edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilerden çok daha kısa sürede okuma-yazma becerisini kazanmışlardır. Deney grubunun öğrencileri, kontrol grubunun öğrencilerinden daha hızlı sesli okuma yapmışlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin hem okurken hem de yazarken daha fazla yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

Ortabağ Çevik (2006) “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma ve yazma becerisi kazandırdığı, erken okumaya geçirdiği ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak ses temelli cümle yönteminde, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerini geç kazandığı da ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun yanında, ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle öğretiminin uygulanmasında öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Yöntemin ilk defa uygulanması, hizmet içi eğitimin yetersizliği, evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması karşılaşılan sorunların bazılarıdır. Ayrıca, sınıfların kalabalık olması, okul ve sınıf donanımlarının yetersiz olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının kullanımlarının zor olması, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır.

Özsoy (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” konulu araştırmanın amacı ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim okullarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koymak ve güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Tarama modelinde yapılmış olan bu araştırma Eskişehir ili genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 1. Sınıf öğretmenlerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. İl merkezinden seçilen 3 ilköğretim okulundaki 110 öğrenci, araştırmanın ikinci boyutuna yönelik örneklemini oluşturmaktadır. Tespit edilen güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini belirlemek için, gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir.

Bektaş (2007), “ Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk-okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk- okuma ve yazma öğretimi sürecini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler öncelikle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile 1 alt, 2 orta ve 1 üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam 4 okulda çalışan 7 birinci sınıf öğretmeni ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde 4 ayrı yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Ayrıca 172 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları hizmet içi eğitimi, “Okuma- Yazma Öğreniyorum” kitabını ve yöntemle ilgili diğer kaynakları yetersiz bulmuştur. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin öğrenilen sesleri bildikleri halde bu sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre ses temelli cümle yöntemi okuma hızını düşürmüştür. Öğretmenlerin çoğuna göre öğrenciler bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlanmışlardır. Öğretmenlerin yarıya yakını programın, birinci dönem sonunda okur- yazar olma hedefinin gerçekleştiğini belirtmiştir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf mevcutları ile birinci dönem sonunda okur-yazar olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Beyazıt (2007), araştırmasında ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk okuma yazma becerilerini ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, Antakya’daki ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri ve birinci sınıf öğrenci velilerine anket uygulanmış, birinci sınıf öğrencilerine ise gözlem yapılmıştır. Bunların yanında müfettişlerin gözlemlerinden yararlanılmak üzere yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında "çözümleme yöntemi" ni tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında "ses temelli cümle yöntemini" tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

Doğan (2007) tarafından hazırlanan "Denizli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri" isimli makalede öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinde kararsız kaldıkları görülmüştür. Bulgular, cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak mesleki kıdeme göre bakıldığında hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 21 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanmaz (2007) "Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri" adlı araştırmasında Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, sınıf mevcudu ve il-ilçe değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi hakkında, yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu ve yöntemin uygulanması için rehber olan kılavuz kitap verilmesi ve seminerler uygulanması konusunda olumlu görüşlere sahiptir ve uygulama boyutunda çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Samancı (2007) tarafından hazırlanan araştırmada bitişik eğik harfler kullanılarak ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler araştırılmıştır. Araştırmada birinci amaç, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili problemlerini saptamak; ikinci amaç ise ilköğretim birinci sınıfta okuma yazma öğretiminde kullanılmak üzere basılmış olan "okuma yazma öğreniyorum" kitabında görülen ve ses temelli cümle yönteminin ilkelerine uygun olmayan uygulamaları vurgulamaktır. Araştırma Aydın ili Didim ilçesinde 12 ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış mülakat uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamada problem yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akyol ve Temur (2008) tarafından hazırlanan makalede ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Elde edilen bulgulara göre yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından bir farklılık görünmemektedir. Ancak araştırmaya katılan öğrenciler için ses temelli cümle yönteminin, başarısız öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle yöntemine nazaran daha duyarlı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmektedir.

Bay (2008) araştırmasında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen 1. Sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenimine ilişkin becerileri %98-%100 oranında kazandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının, okuma yazma hızlarında anlamlı farklılığa neden olmadığı, ancak okuduğu metni anlamaya yönelik olarak yapılan etkinliklerin bazılarında bu eğitimi alanların daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin; Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. Pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini daha uygulanabilir buldukları, tüm öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların ise Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çelenk (2008)'in hazırladığı "İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin ilk okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri" konulu makalede ilköğretim okullarına yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik deneyim ve birikimlerini (duyuşsal hazırlık düzeyi ile okuma ve yazma öğrenmeye hazırlık düzeyleri) ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okulöncesi dönemden ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları ve okul öncesi dönemde alınan anaokulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Gülbaş (2008) tarafından hazırlanan araştırmada ilköğretim 1. Sınıf ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada 1., 2. ve 3. Sınıf öğretmenlerinden oluşan 104 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma da öğretmenlerin, yeni programın öğrenme hızını arttırdığı, öğrencinin okumaya erken başladığını ve yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler ilk okuma yazma planlamasının ve kılavuz kitaplarının kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük kolaylık olduğunu vurgulamışlardır. Ancak yeni programda heceleyerek okumanın fazla olduğunu ve buna bağlı olarak anlama güçlüğünün arttığını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminde, cümle temelli ses yöntemine göre okuma hızının daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu görülmüştür. Bitişik eğik yazının aksine dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığından şikâyetçi oldukları saptanmıştır. Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin genel gelişim özelliklerine katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğreten (2008), araştırmasında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma ve yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılmasını ve öğretmenlerin bazı özellikleriyle Yeni Okuma Yazma Programını değerlendirilmesi arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler bu yöntemi iyi olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendisini bitişik eğik yazı konusunda yeterli olarak algılamaktadır. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ses temelli cümle yöntemi dışında farklı bir yöntem ile okuma yazma öğrettiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları kurum, kıdem süreleri, sınıf mevcutları, öğretmenlerin okul türü değişkeni, sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri bunlara bağlı olarak ses temelli cümle yöntemini ve bitişik eğik yazı yöntemlerini değerlendirmelerinde de farklılıklar gözlenmiştir.

Sarı (2008) tarafından hazırlanan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile onların nitelikleri (cinsiyetleri, yasları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları bölümler, birinci sınıfı okutma deneyimleri, tercih ettikleri yöntem, katıldıkları hizmet içi kurslar ve gelişmeleri takip etme durumları) arasındaki ilişki incelenmiş, bu ilişkilere bakılarak yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Anket öğrenci ve veli, öğretmen, program, okul kaynaklı sorunların yer aldığı toplam dört bölümden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, erkek öğretmenler okuma ve yazma çalışmalarını bir arada götüremediklerini ve dikte çalışmalarına yeteri kadar vakit ayıramadıklarını ifade ederlerken, kadınlar bu konularda sorun yaşamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin yaşları, birinci sınıfı okutma deneyimi ve katıldıkları hizmet içi eğitim seminerleri ile okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile okul ortamından kaynaklanan sorunlar arasındaki ilişkiye bakıldığında farklı bölümler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların büyük bir bölümünü, okuma ve yazma öğretiminde uygulanan program oluşturmaktadır. Öğretmenler Türkçe dersinin programın içeriğini öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bulmamakta, programda sesleri ve heceleri oluşturmak için ve pekiştirme çalışmaları yapmak için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Savaş (2008) tarafından hazırlanan araştırmada ses temelli tümce yöntemine göre ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrenci, veli, öğretim programı, okul ve mesleki yeterlilik ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modeliyle yapılan bu araştırma, Isparta da 138 birinci sınıf öğretmenine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre öğretmenler, tümce yönteminden ses temelli tümce yöntemine geçişi yararlı bulmuşlar, ayrıca ses temelli tümce yönteminin programın hedeflerine uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Programda öngörülen ders içi ve dışı etkinlilerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin, sesleri birleştirirken ve sözcükleri hecelerine ayırırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bulundukları çevrenin yöresel dilini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu ses temelli tümce yöntemini çocukların psikolojisine ve algılama yeteneklerine uygun olduğunu düşünmektedirler.

Şahin (2008), araştırmasında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne yönelik öğretmen görüşlerinin yılın başında ve sonunda tespit edilmesi ve zaman içinde farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenciler zamansal taranmanın izleme yaklaşımı doğrultusunda on ay boyunca, her ayın sonunda gözlenip veriler kaydedilmiştir. Öğretmen anketleriyle de eğitim – öğretim yılı başında ve sonunda anlık saptamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonunda, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile olumsuz görüş bildirildiği görülürken, yıl sonunda edinilen yaşantılarla ve yöntem konusunda bilgi sahibi olundukça görüşlerin önemli ölçüde olumluya döndüğü görülmüştür. Öğrencilerin bir yıl boyunca gözlemlenen yazma ve okuma becerileri dikkate alındığında, yazma da önemli bir sorunla karşılaşılmadığı ancak yavaş okumada, oturma biçiminde, noktalama işaretlerini kullanmada kısmen sorun yaşandığı, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği ortaya çıkmıştır.

Turan ve Akpınar (2008) tarafından hazırlanan “İlköğretim Türkçe Dersi İlk okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik- Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” konulu makalede anket ve görüşme tekniği ile elde edilen verilerin çözümlenmesinden su sonuçlara ulaşılmıştır: Katılımcıların büyük çoğunluğu ses temelli cümle yöntemi konusunda yeterli bilgi sahibi olup, üçte biri bu konuda hizmet-içi eğitim almamıştır. Okumaya erken geçme, ezberci olmama, öğrenci merkezlilik ve kolaylık açılarından ses temelli cümle yöntemini; okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından ise, çözümleme yöntemini daha etkili bulunmuştur. Katılımcılar, ses temelli cümle yöntemi ve bitişik-eğik yazı yöntemlerini genel anlamda benimsemektedirler. Benimsenme derecesi cinsiyete göre kadınlarda, görev değişkenine göre öğretmenlerde daha fazladır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik-eğik yazı konularında materyal ihtiyacı duymakta oldukları belirlenmiştir.

Yener (2008) “Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler” konulu araştırmasını Konya ilinde görev yapan 146 sınıf öğretmenine anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenler ilk okuma yazma çalışmalarının her aşamasıyla (Öğrenme Alanları, Etkinlikler, Araç Gereçler, Değerlendirme, Aile) ilgili olarak belli düzeyde güçlükle karşılaşmaktadır. Bu güçlük düzeylerinde; cinsiyet ve çalışılan yerin önemli olmadığı, kıdemin ise yalnızca öğrenme alanları boyutunda etkili olduğu görülmüştür.

Öz (2009) “İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı olarak Belirlenmesi” konulu araştırmasında 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ses temelli cümle yönteminde okumada seslerin birleştirilerek öğretim yapılmasından dolayı kaynaklanan göz sıçramasının daraldığını belirtmişlerdir. Bu da öğrencinin okuma hızını düşüren nedenlerden biri olmakta ve buna ilişkin güçlükler aynı zamanda anlama, kavrama, yorum yapıp aktarma ve kendini ifade etme becerisine de yansımaktadır. Ses temelli cümle yönteminde sesi hissetme ve tanıma evresinde ses öğretimi öğrencilere soyut gelmekte ve öğrencide anlamayı gerçekleştirmeyi olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmayı unuttukları, duydukları kelimeleri bitişik eğik yazı kuralına uygun ve eksiksiz yazamadıkları ve bundan dolayı okuma sırasında bocaladıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimi gören 1. Sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma çalışmalarına daha kısa sürede uyum sağladığı görülmüştür. Ebeveynler tarafından öğrencilere okul öncesi dönemde seslerin harfin adları biçiminde öğretilmesi ses temelli cümle yöntemine ters olduğundan olumsuz öğrenmeler oluşmaktadır. Bitişik eğik yazıyı ebeveynlerin de tanımadığı ve seslerin verilmesinde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uğurlu (2009) tarafından hazırlanan "İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri" adlı makale sonucunda öğrencilerin ikinci grup seslerden sonra yeni ses, hece ve sözcük oluşturmada yaratıcı oldukları ve yeni hece ve sözcük birimleri oluşturdukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, başlangıçta bitişik eğik el yazısı ile ilk okuma yazma sürecine karşı çıkmış olsalar da özellikle ikinci grup seslerin bitimiyle birlikte ilkokuma yazma öğretiminin eğlenceli bir şekilde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Yiğit (2009), " Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak İli Örneği)" konulu araştırmasını Şırnak'ta görev yapan 11 birinci sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yaparak ve 59 birinci sınıf öğretmenine anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda farklı durumlardaki (HTB, okulöncesi eğitim almamış ve okulöncesi eğitim almış) öğrencilerin benzer güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Ana dili Türkçe olmayan çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri; kendini ifade edememe, kelime, dağarcıklarının az olması, öğrenmelerinin zaman alması, telaffuz bozuklukları, araç gereç kullanımını bilmeme, okuduğunu anlayamama, sorulan sorulara cevap verememe, öğrendiklerini çabuk unutma şeklinde sıralamışlardır. Bu güçlüklerle baş etme yöntemlerini ise; görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıkları geliştirirci etkinlikler yapma, bireysel olarak birebir ilgilenme, sürekli tekrarlar yapma, şarkı tekerleme, masal vb etkinliklere çok yer verme, konuşurken vücut dili, jest ve mimikleri çok kullanma şeklinde sıralamışlardır.

Bay (2010) tarafından hazırlanan "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri" konulu makalede 116 ilköğretim birinci sınıf öğrencisinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri sekiz ay süreyle gözlenmiş ve araştırma sonuçlarına göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri genel anlamda seviyelerinin çok üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Turan (2010) tarafından hazırlanan "Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri" konulu araştırma sonuçlarına göre; ses temelli cümle yöntemine dayalı olarak yapılan ilk okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 95 i mart ayı sonu itibariyle serbest okuma yazmaya geçtikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ses temelli cümle yönteminde heceye çok rahat ulaştıkları ve bitişik-eğik yazıyı daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıya kısmen olumlu baktıkları ve bu yöntem ve yazı türü hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda öğrencilerin en çok "f" ,"s", "r", "ş", "k", "b", "h" ve "z" harflerini yazarken zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok "b-d", "r-n" ,"n-m" ve "c-ç" harflerinin yazımında karışıklık yaşadıkları ve öğrencilerin en çok "b", d", "ğ", "h", "g", "f", "v", "p", "c" ve "r" seslerini seslendirirken zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre bitişik-eğik yazıya daha olumlu baktıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

1.9.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Michael Pressley, Joan Rankin ve Linda Yokoi (1996) araştırmalarında okur-yazarlığı etkili olarak geliştirmede aday sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerini incelemişlerdir. 23 tane ana sınıfı öğretmeni, 34 tane 1. sınıf öğretmeni, 26 tane 2. sınıf öğretmeni ve bunları incelemeleri için 45 tane görevli, öğrencileri etkili okur-yazar haline getirebilmek amacıyla araştırmaya alınmışlardır. Onlar öğretim yöntem ve tekniklerine dair bir ankete tabi tutulmuştur. Ana sınıfı, 1. sınıf ve 2. sınıf öğretmenleri arasında çok fazla benzerlik olmasına rağmen, beklendiği gibi ana sınıfı ve 2. sınıf arasında öğretim yöntemlerinde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler bir takım önerilerden bahsetmişlerdir:

a)Okuma yazması zayıf olan öğrencileri destekleme sürecinde, benzer özellikteki öğrenciler için aynı öğretim yöntemini kullanma,

b)Sınıf çevresini okuma yazmaya daha elverişli hale getirme,

c)Hem daha alt düzeyde beceriler kazandırma hem de daha üst düzeyde olan süreci öğrenme, öğretme ve model alma,

d)Öğrencileri farklı ve daha geniş kapsamlı okuma stillerine yönlendirme,

e)Öğrencilere yazmanın bir parçası olarak tekrarı, planlamayı ve taslak oluşturmayı öğretme,

f)Okuma yazma öğretiminde motivasyonu arttırma ve okuma yazma sürecinde öğrencilerin gelişmelerine rehberlik etme.

Theresa A. Roberts ve Anne Meiring'in (2006) hazırlamış olduğu " Öğrencilerin Okur Yazarlığı ve Hecelemeleri Hususunda Sesleri Öğretme: 1. Sınıfta Okuma- Yazma, Heceleme ve 5. Sınıftaki Değerlendirilmeleri Üzerine Etkileri” adlı araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma ve heceleme yeterlilikleri iki farklı ses öğretim konsepti içerisinde incelenmiştir. Okuma- yazma ve heceleme becerileri 1. sınıfın başlangıcında, yarı dönem sonunda ve yıl sonunda ölçülmüştür. Rastgele seçilen öğrenciler yazı bilim ve ses bilim aşamalarını, bütün oluşturabilme ve parçalarına ayırabilme konusunda tasarlanan istendik 2 davranıştan birini yapabilmeleri üzerine yoğunlaşılmıştır. Bir grupta kelimeleri heceleyen öğrenciler, diğer grupta ise ses yapılarını öğrenen öğrenciler yazın grubuna dahil edilmiştir. 5. sınıfın sonunda heceleme kapsamında öğrenen öğrencilerin yazımsal yazmaya dayalı öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Tartışmalarda, hecelerken fonetiksel (sessel) süreç, 1. sınıftan kapsamı azaltılmış öğretim yaklaşımları ve baskıcı öğretim yönteminin etkileri üzerine odaklanılmıştır.

Steve Graham, Karen R. Harris, Linda Mason, Barbara Pink, Chorzempa Susan Moran ve Bruce Saddler’in (2007) yaptıkları “İlkokul Öğretmenleri El Yazısını Nasıl Öğretir?” adlı ulusal bir araştırmada Amerika’nın farklı bölgelerinden rastgele seçilen ilkokul öğretmenleri arasından yazma becerilerini nasıl öğrettiklerine dair bir araştırma yapılmıştır. 10 öğretmenden 9’u haftalık ortalama 70 dakikada el yazısı becerilerini öğrettiklerini belirtmişlerdir. Aslında bu öğretmenlerden sadece %12’si üniversitede aldıkları eğitimin el yazısı öğretmeye katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu ön hazırlıktaki eksikliklere rağmen öğretmenlerin çoğu, el yazısı öğretiminde öngörülen birçok öğretim yöntemini kullanmışlardır. Bu yöntem tekniklerin uygulanması ise (her zaman uygulanmasa bile) çocuklara el yazısı öğretiminin önemine dair bir takım bulgular ortaya çıkarmıştır.

Laura Cutler ve Steve Graham ‘ın (2008) yaptığı “İlköğretimde Yazma Öğretimi” adlı ulusal bir araştırmada Amerika genelinde 178 katılımcı vardır. Bunlardan %98’i bayan ilkokul öğretmenidir. Bu katılımcılarla sınıf içi yazma becerileri ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bunlardan % 72’si yazma becerisini kazandırmak amacıyla eklektik (derleyici) metodu uygulamıştır ve yazma becerisini sürece dayalı öğretmişlerdir. Öğretmenlerin % 90’ının bu incelemede sözü edilen metodu kullandıklarını söylemelerine rağmen, ne kadar sıklıkla kullandıkları konusunda ciddi bir farklılık söz konusudur. İlköğretim düzeyinde yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda 7 temel öneriden bahsedilmiştir:

a)Öğrencilerin yazma becerilerini ve harcadıkları zamanı arttırma,

b)Açıklayıcı metinlere harcanan zamanı arttırma,

c)Yazma beceri ve stratejilerini öğretmeyle, yazmaya harcanan zaman arasında belirgin bir denge oluşturma, d)Öğrencilerin yazmaya karşı olan motivasyonlarını arttırmaya daha fazla önem verilmesi,

e)Ev ve okul arasında (okul-aile ilişkisi) yazma becerilerine yönelik daha güçlü bir bağ kurma,

f)Bilgisayarı, yazma becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili hale getirme,

g)Öğretmen yetiştirme programlarında yazma becerilerine dair daha profesyonel eğitim sağlama.

E. Linda Martin ve Shirley Thacker'in (2009) "İlköğretimde Yazma Sürecini Öğretme: Tek Kişilik Öğretmen Yaklaşımı" adlı bu araştırmada Shirley Thacker'in bizzat kendisinin geliştirdiği bir yaklaşım olan ve sadece 1. sınıflara uygulanan "Thackerville" isimli yazma programını ne kadar başarılı bir şekilde ortaya koyduğundan bahsedilmiştir. Shirley, belirlenen bir format içerisinde 1. sınıf öğrencilerini, yazma becerilerinin gelişmesi için nasıl motive ettiğinden ve bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerinde beklentilerini nasıl etkilediğinden bahsedilmiş ve öğrencilerin yorumlarına da yer verilmiştir.

Jennifer Gilbert ve Steve Graham'in (2010) hazırlamış olduğu "4. - 6. Sınıflardaki İlköğretim Öğrencilerine Yazmayı Öğretme" adlı ulusal bir araştırmada Amerika'nın farklı yerlerinden 4. -6. sınıflarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri ve onların kullandıkları öğretim yöntemleri araştırılmıştır. Daha üst düzeydeki öğrencilerde yazma becerilerinin yeterliliği konusunda çok fazla bulgu ortaya koyulmuştur. Hemen hemen öğretmenlerin 2/3 ü üniversitede aldıkları formasyon eğitiminin, yazmayı öğretme konusunda onlara daha az fayda sağladığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Onlar aynı zamanda 1 günde sadece 15 dakikada yazmayı öğrettiklerini ve daha uzun ve kapsamlı paragrafları yazma becerisinde ise öğrencilerin 1 günde sadece 25 dakika harcadıklarını belirtmişlerdir. Çoğunlukla uyguladıkları yazma aktiviteleri, öğrenmek için yazmayı içermektedir. Ama yinede öngörüsel yazma, bilgi edinme için yazma, tanımlamak için yazma ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak yazma türleri gibi farklı yöntemler çok az uygulanmıştır. Sözü geçen yöntem metotların çoğu öğretmenler tarafından çok az kullanılmaktadır. Bu öğretmenler yazmada zayıf olan öğrenciler için çok sayıda ve düzenli olarak çeşitli motivasyon türlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Ses Temelli Cümle Yöntemini ilk okuma-yazma öğretiminde uygulamış sınıf öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programını uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 1998: 77).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Balıkesir il ve Sındırgı ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu evren içerisinden random örneklem belirleme yöntemiyle belirlenen, Ses Temelli Cümle yöntemini ilk okuma-yazma öğretiminde uygulamış olan 315 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu örneklem belirleme yönteminde evrenin karakteristikleri ya da bunların dağılımı konusunda bir ön bilgi gerektirmez. Bu nedenle de evrenin tümünün listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilecek kestirme bir yoldur (Balcı 2005: 84).

Örneklemin alınması için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilerek Balıkesir il ve Sındırgı ilçe merkezindeki okulların isimleri belirlenmiştir. Bu okulların tümü dolaşılarak öğretmenlerden anket sorularını cevaplandırmaları istenmiştir. Bazı öğretmenlerin doldurmak istememeleri, bazılarınınsa eksik doldurmaları sebebiyle 315 adet veriye ulaşılmıştır.

Tablo 2.1. Betimsel İstatistikler

Bağımsız Değişkenler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	153	48,6
	Erkek	161	51,1
	*	1	,3
	Toplam	**315**	**100,0**
Kıdem	0-5 yıl	10	3,2
	6-10 yıl	13	4,1
	11-15 yıl	38	12,1
	16-20 yıl	74	23,5
	21 yıl ve üstü	180	57,1
	Toplam	**315**	**100,0**
Çalışma Durumu	Kadrolu	307	97,5
	Sözleşmeli	8	2,5
	Ücretli	0	,0
	Toplam	**315**	**100,0**
Eğitim Düzeyi	Öğretmen Lisesi	0	,0
	Eğitim Enstitüsü	41	13,0
	Yüksekokul	88	27,9
	Lisans	183	58,1
	Lisansüstü	3	1,0
	Toplam	**315**	**100,0**
Okul Türü	Sınıf Öğretmenliği	138	43,8
	Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikleri	24	7,6
	Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Fakülteler	25	7,9
	*	128	40,6
	Toplam	**315**	**100,0**
1.Sınıfı Okutma Deneyimi	1-3 kez	71	22,5
	4-6 kez	120	38,1
	7-9 kez	70	22,2
	10-12 kez	24	7,6
	13 ve üzeri	30	9,5
	Toplam	**315**	**100,0**
Görev Yeri	İl Merkezi	272	86,3
	İlçe Merkezi	43	13,7
	Toplam	**315**	**100,0**
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	150	47,6
	Hayır	165	52,4
	Toplam	**315**	**100,0**

*İlgili maddeye cevap vermeyen aday sayısı

Çalışmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin demografik yapıları ve çalışmada kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin dağılımları yapıları şu şekildedir:

Çalışmaya toplamda 315 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 153'ünü kadın, 161'i erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bir öğretmen cinsiyetini belirtmemiştir. Öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımlarına baktığımızda beş yıla kadar kıdemi olan 10 öğretmen, 6-10 yıl arası kıdemi olan 13 öğretmen, 11-15 yıl arası kıdemi olan 38 öğretmen, 16-20 yıl arası kıdemi olan 74 öğretmen ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan 180 öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yüzde (%) 75'inden fazlasının 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı, yüzde (%) 97,5'i kadrolu olarak görev yapmaktadır. Sözleşmeli görev yapan sekiz öğretmen bulunurken, ücretli görev yapan öğretmen yoktur. 41 sınıf öğretmeninin Eğitim Enstitüsü, 88'inin Yüksekokul, 183'ünün Lisans ve 3'ünün de Lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 138'inin Sınıf Öğretmenliği mezunu olduğu, 24'ünün Sınıf Öğretmenliği dışındaki farklı bir öğretmenlik alanı mezunu olduğu ve 25'inin Eğitim Fakültesi dışındaki farklı bir fakülteden mezun olduğu belirtilmektedir. 272 sınıf öğretmeni il merkezinde görev yaparken, 43'ü ilçe merkezinde görev yapmaktadır. 150 sınıf öğretmeni hizmet içi eğitim aldığını belirtirken, 165'i hizmet içi eğitim almadığını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 1. Sınıfı okutma düzeylerine baktığımızda 71 öğretmenin 1-3 kez aralığında, 120 öğretmenin 4-6 kez aralığında, 70 öğretmenin 7-9 kez aralığında, 24 öğretmenin 10-12 kez aralığında, 30 öğretmenin ise 13 ve üzeri aralığında cevap verdiği görülmektedir.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçme aracı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "kişisel bilgileri" kapsamakta ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, çalışma durumu, 1. Sınıfı okutma deneyimi, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü, hizmet içi eğitim kurslarına katılma düzeyi, il veya ilçede öğretmenlik yapma durumu bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini ölçmeye yönelik 56 maddeyi kapsamaktadır.

Araştırmada, ölçme aracı olarak Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri- Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamış olan Çiğdem Gülbaş (Çatak)'ın hazırlamış ve benzer bir tez çalışmasında kullanmış olduğu "Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri" isimli bir anket aynen kullanılmaktadır. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için ölçme aracı 5 faktör altında ele alınmıştır. Tablo 2.2'de ölçme aracında gruplaştırılan faktör ve maddelere ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 2.2. "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Kullanılan Ölçme Aracının Faktör ve Örnek Maddeleri

Faktör	Madde Sayısı	Örnek Madde
1.Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	14	Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.
2.Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	23	Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.
3.Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	5	Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.
4.Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	7	Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.
5.Yeni program ile ilgili öneriler	7	Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.
Toplam Madde Sayısı	**56**	

Maddelere öğretmenlerin ne derece katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler, "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca her faktör altında, öğretmenlerin ilgili faktör ile ilgili farklı görüşlerini belirtebilecekleri yazma alanı bırakılmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme aracı kapsam geçerliliğinin yanında yapı ve görünüş geçerliliği anlamında gözden geçirilmiş ve ölçme aracının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Geçerlilik çalışmasının ardından ölçme aracının ön uygulaması yapılmış ve güvenirlik sonuçlarına bakılmıştır. Ölçme aracının "orijinal formunun" toplam maddeler üzerinden Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının 0,83 olduğu bilinmektedir. Bu anlamda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Fakat ölçme araçlarının farklı örneklemler üzerinde uygulanması durumunda güvenirlik çalışmasının tekrar yapılması gereği nedeniyle araştırmacı tarafından tekrar güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2.3'te verilmektedir.

Tablo 2.3. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Cronbach Alpha Değeri
1.Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	,771
2.Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	,903
3.Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	,747
4.Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	,652
5.Yeni program ile ilgili öneriler	,783
Toplam	**,856**

Cronbach alfa katsayılarının faktörler ve ölçeğin geneli için yüksek olması, ölçek maddelerinin belli bir amacı ölçmek için bir araya getirildiğinin ve bütün içinde eşit ağırlıklara sahip olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu sonuç her bir madde ile bütün arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak Cronbach alfa katsayılarının yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU

Verilerin analizi sürecinde SPSS 13.0 programından yararlanılmıştır. Her bir ölçek kodlanarak verilerin girişi yapılmış, ardından veri temizleme (data screening) tekniği ile veriler analize hazır hale getirilmiştir. Olumsuz maddelere verilen değerler tersine dönüştürülerek maddelerin ilgili faktörler altında toplam puanlarının hesaplanması yapılmıştır. Bu işlem sürecinde olumlu ifadeli maddeler 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz tutum maddelerine verilen cevapların farklı bir puanlama ile değerlendirilmesinin nedeni; eşit aralıklı ölçeklerde deneklerin katılım düzeylerinin maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanmasından kaynaklanmaktadır. Deneklerin maddede belirtilen yargıya katılma düzeyinden katılmama düzeyine doğru değişen beşli bir derecelendirme kullanıldığından ve bu beşli derecelendirmenin dört eşit aralıktan oluşması nedeni ile 4/5=0,80 katsayısı bulunmuş ve bu katsayı ölçek puanlarının gerçek aralıklarını belirlemede kullanılmıştır (1-1,79 Kesinlikle katılmıyorum; 1,80-2,59 Katılmıyorum; 2,60-3,39 kararsızım; 3,40-4,19 Katılıyorum; 4,20-5,00 Kesinlikle katılıyorum). Katılımcıların anket formunda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin derecelerini belirlemede, ortalama puan içinde kaldığı ölçek aralığına göre yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde hangi testin uygun olacağına karar vermek amacı ile dağılımın normalliğine bakılmış ve dağılımın normal olduğu histogram analizi ile skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak varsayılmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması ve sıfıra yakın değerler göstermesi normallik varsayımına temel oluşturmaktadır. Ayrıca her bir boyuta göre, değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanların varyanslarının homojenlik koşulunun sağlanıp sağlanmadığı test edilmesi gereği bulunmaktadır. Fakat, sonucun homojen çıkmaması parametrik testlerin uygulanmasında sorun çıkarmamaktadır. Varyansların homojen olup olmaması, bakılacak olan t-testi ve varyans analizinde uygulanan çoklu karşılaştırma testlerinin seçimini etkilemektedir. Sonuç olarak verilerin analizinde parametrik istatistiklerin uygulanması uygun görülmüştür.

Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları değerlendirilirken güven aralıkları şu şekilde tanımlanmıştır (Şencan 2005):

- 0,00 ile 0,39 arası, ölme aracı güvenilir değildir.
- 0,40 ile 0,59 arası, ölçme aracının güvenirliği düşüktür.
- 0,60 ile 0,79 arası, ölçme aracı güvenilirdir.
- 0,80 ile 1,00 arası ise ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilirdir.

Tanımlayıcı analizlerde betimsel istatistik yöntemleri (aritmetik ortalama, standart sapma), değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın analizinde ise t-testi ve varyans analizi, değişkenler arası anlamlı ilişkinin analizinde korelasyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak alınmıştır. Varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirtmek için Levene testi sonuçlarına bakılmıştır. Levene testi sonuçlarında p değerinin anlamlı olmadığı (p>,05) durumlarda varyansların eşit olduğu varsayılmış ve LSD/Tukey testi sonuçları dikkate alınmış, p değerinin anlamlı olduğu durumlarda (p<,05) varyansların eşit dağılmadığı varsayılmış ve Dunnett C sonuçları dikkate alınmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine göre verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara, bulguların yorumlanmasına ve farklı çalışmalarla tartışmasının yapılmasına yer verilmiştir.

3.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın bu bölümünde 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk okuma-yazma Öğretim Programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri her bir faktör altında ayrı ayrı sunulmaktadır. Her faktöre ait öğretmen görüşleri, maddelere verilen cevaplar ve öğretmenlerin "diğer görüşleriniz" maddesine belirttikleri ifadeler ile açıklanmaktadır.

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 1)

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	* $\overline{X}$	S
1.Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	f	68	192	23	29	3	3,93	,86
	%	21,6	61,0	7,3	9,2	1,0		
2.Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.	f	72	174	29	38	2	3,88	,92
	%	22,9	55,2	9,2	12,6	,6		
3.Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.	f	55	174	30	49	7	3,70	1,00
	%	17,5	55,2	9,5	15,6	2,2		
4.Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.	f	146	148	10	11	0	4,36	,71
	%	46,3	47,0	3,2	3,5	,0		
5.Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	f	60	102	46	83	24	3,29	1,25
	%	19,0	32,4	14,6	26,3	7,6		
6.Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	f	66	116	47	62	24	3,44	1,23
	%	21,0	36,8	14,9	19,7	7,6		
7.Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.	f	40	106	67	79	23	3,19	1,16
	%	12,7	33,7	21,3	25,1	7,3		
8.Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.	f	50	169	43	48	5	3,67	,97
	%	15,9	53,7	13,7	15,2	1,6		
9.Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	f	62	176	46	28	3	3,84	,87
	%	19,7	55,9	14,6	8,9	1,0		
10.Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilebilmektedir.	f	109	173	18	13	2	4,19	,77
	%	34,6	54,9	5,7	4,1	,6		
11.Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	f	39	180	33	55	8	3,59	1,00
	%	12,4	57,1	10,5	17,5	2,5		
12.İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	f	131	155	14	11	4	4,26	,80
	%	41,6	49,2	4,4	3,5	1,3		
13.Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	f	35	139	58	60	23	3,33	1,13
	%	11,1	44,1	18,4	19,0	7,3		
14.Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	f	46	187	50	27	5	3,77	,86
	%	14,6	59,4	15,9	8,6	1,6		

***5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum**

“Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde (%) 61,0’i “katılıyorum”, yüzde 21,6’sı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 9,2’si “katılmıyorum”, yüzde 1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 7,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler yeni programın kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =3,93). Yeni programda öğrenci bilgiyi direkt olarak almadığı ve bilgiye kendisi ulaşmaya çalıştığı için daha kalıcı öğrenme sağlanmaktadır.

“Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 55,2’si “katılıyorum”, yüzde 22,9’u “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 12,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 0,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,2’sinin “kararsız” oldukları görülmektedir. Öğretmenler yeni programın öğrenme hızını arttırdığını ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =3,88).

“Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 55,2’si “katılıyorum”, yüzde 17,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 15,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 2,2’si “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,5’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler öğrencilerin okuma sırasında doğru heceler oluşturabildiğini ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =3,70). Samancı (2007)’nın araştırmasında ise bunun tam tersi bulguya ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Özsoy (2006)’un araştırmasında ise sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediği ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

“Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 47,0’sı “katılıyorum”, yüzde 46,3’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 3,5’i “katılmıyorum”, yüzde 0,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 3,2’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin okumaya erken başladıklarını düşünmektedirler ($\overline{X}$ =4,36). Aksoy (2005), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmasında da benzer bulgulara ulaşmıştır. Normalde Aralık, Ocak gibi okumaya geçen öğrencilerin Ses temelli cümle yöntemiyle Kasım gibi okumaya geçtiklerini ve bu yöntemle başarılı sonuçlar alındığını gözlemlemiştir.

“Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır. ” maddesine öğretmenlerin yüzde 32,4’ü “katılıyorum”, yüzde 19,0’ı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 26,3’ü “katılmıyorum”, yüzde 7,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,6’sı “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın çok daha kolay olacağı yönünde olumlu ve olumsuz düşüncelere sahiptirler. Genel itibari ile grup eğilimi kararsızım düzeyindedir ($\overline{X}=3{,}29$).

“Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 36,8’i “katılıyorum”, yüzde 21,0’ı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 19,7’si “katılmıyorum”, yüzde 7,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,9’u “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, bitişik eğik yazı ile yazı yazma hızını daha fazla olduğunu düşünmektedirler ($\overline{X}=3{,}44$). Dik yazıda her harften sonra durulmaktadır. Bu da yazma sürecini sık sık kesintiye uğratmaktadır. Bitişik eğik yazıda ise süreklilik esas olduğu için böyle bir durum söz konusu değildir. Turan (2010)’ın bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıldığı bulgusu, bu araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir. Gülbaş (2008)’ın araştırmasında ise bunun tam tersi bulguya ulaşılmıştır. Öğretmenler bitişik eğik yazının aksine dik temel harflerin yazımının daha kolay ve hızlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 33,7’si “katılıyorum”, yüzde 12,7’si “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 25,1’i “katılmıyorum”, yüzde 7,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 21,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazılarının daha düzgün olduğu yönünde olumlu ve olumsuz düşüncelere sahiptirler. Karasız düzeyde olan öğretmenlerin sayısı da önemli düzeydedir.

“Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 53,7’si “katılıyorum”, yüzde 15,9’u “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 15,2’si “katılmıyorum”, yüzde 1,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yüzde 13,7'si "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni ilk okuma-yazma öğretim programına tamamen bağlı kaldıkları görülmektedir. Bundan da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programdan hoşnut olduğu sonucuna varılabilir.

"Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir." maddesine öğretmenlerin yüzde 55,9'u "katılıyorum", yüzde 19,7'si "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 8,9'u "katılmıyorum", yüzde 1,0'i "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,6'sı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programla birlikte öğrencilerin edilgen olmaktan kurtulup, etken hale getirildiğini düşünmektedirler ($\overline{X}$ =3,84). Ancak Tok (2001) araştırmasında bunun tam tersini ileri sürmüştür. Çözümleme yöntemiyle öğrencilerin daha etkin ve girişimci olduklarını, daha araştırmacı, meraklı ve verimli olduklarını yaptığı araştırmayla ortaya koymuştur.

"Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilebilmektedir." maddesine öğretmenlerin yüzde 54,9'u "katılıyorum", yüzde 34,6'sı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 4,1'i "katılmıyorum", yüzde 0,6'sı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 5,7'si "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programda seslerin oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretilebildiğini düşünmektedirler ($\overline{X}$ =4,19). Oyun çocuk için sadece bir eğlence aracı değil, kendini tanıma, kendini ifade etme ve aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Bu nedenle oyun bir öğrenme aracıdır. Çocuk 1. sınıfa başladığında oyun çağında olduğundan, sesler çocuğa oyun eşliğinde verildiğinde daha kalıcı öğrenmeler edinilmekte ve ders daha eğlenceli bir şekle dönüştürülebilmektedir. Uğurlu (2009)'nun araştırmasında ikinci grup seslerin bitimiyle birlikte ilk okuma-yazma öğretiminin eğlenceli bir şekilde yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguda bulgumuzu destekler niteliktedir.

"Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir." maddesine öğretmenlerin yüzde 57,1'i "katılıyorum", yüzde 12,4'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 17,5'i "katılmıyorum", yüzde 2,5'i "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,5'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, verilen kılavuz kitapların programı uygulamada yeterli olduğunu düşünmektedirler ($\overline{X}$ =3,59). Altun (2009)'a göre ise yetenek derslerinde kılavuz kitapların olmaması bu derslere gereken önemin verilememesine yol açmaktadır.

Branşlaşmanın henüz yerleşmediği programda bu dersler genellikle boş geçmekte veya bu derslerde geri kalınan dersler işlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu kılavuz kitaplarda bulunan etkinlikleri yerine getirirken zaman sıkıntısı yaşamaktadır.

"İlk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır." maddesine öğretmenlerin yüzde 49,2'si "katılıyorum", yüzde 41,6'sı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 3,5'i "katılmıyorum", yüzde 1,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 4,4'ü "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, ilk okuma-yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesinin çok büyük bir kolaylık olduğunu düşünmektedirler ($\overline{X}$ =**4,26**). Öğretmenler eskiden ünite planı, yıllık plan ve çarşaf plan hazırlamanın kendilerini çok uğraştırdığını ve planlamanın kendilerine hazır olarak verilmesinin çok büyük bir kolaylık olduğunu ileri sürmektedirler.

"Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır." maddesine öğretmenlerin yüzde 44,1'i "katılıyorum", yüzde 11,1'i "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 19,0'ı "katılmıyorum", yüzde 7,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 18,4'ü "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğunun, gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesinin yararlı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Fakat bu görüşe sahip olmayan ve kararsız öğretmenlerin de olması, gözlem formları konusunda dikkate değer bir noktadır. Çoğu öğretmen gözlem formlarının yararlı olduğunu düşünmelerine rağmen bu formları gereksiz ve tamamen kağıt israfı olarak gören öğretmenlerde mevcuttur. Bu öğretmenler öğretmenin öğrencisini tanımak için gözlem formuna ihtiyacı olmadığını ve öğretmenin hiçbir zaman o formlara bakarak öğrencisini değerlendirmediğini ileri sürmektedirler.

"Yeni ilk okuma-yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır." maddesine öğretmenlerin yüzde 59,4'ü "katılıyorum", yüzde 14,6'sı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 8,6'sı "katılmıyorum", yüzde 1,6'sı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 15,9'u olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yeni ilk okuma yazma programının öğretmenin yaratıcılığına katkı yaptığı görüşündedirler ($\overline{X}$ =**3,77**).

Tablo 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına Yönelik "Diğer Görüşleri"

*Her ders ve her konu sonunda bulunan (bazıları ünite sonunda) gözlem formları tamamen gereksiz bir yüktür. Öğretmen hiçbir zaman o formlara bakarak öğrencisini değerlendirmez Zaten öğrencisini tanıyordur.
*Sınıfında öğrenci sayısı az olanlar için (20) mükemmel bir programdır.
*Bu programda öğrenciler daha geç okuma yazmaya geçiyorlar. Okuma hızları daha yavaş oluyor. Eski yöntemde hem daha hızlı okuma oluyordu hem de daha çabuk okumaya geçiliyordu.
*Ses temelli okuma yazma programına katılıyorum.Bitişik eğik yazı ile yazmada zorluklar yaşanabiliyor.
*Çocukların okumaya geçmeleri erken olduğu halde okuma hızları yavaştır.
*Yeni program öğrenme hızını bence arttırmıyor. Okumaya erken geçiliyor. Fakat okuduğunu anlamada sıkıntı yaşanıyor. Öğrenme hızının teknoloji ile de ilgisi olduğunu düşünüyorum.
*Yeni program öğrenci merkezli ve çok güzel. Ama merkezde öğretmenler aşırı bilgi yüklemek için programı yüzeysel (es) geçiyorlar.
*Okuma hızının yavaşlaması anlamayı da etkilemektedir.
*Ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin erken okuduklarına inanmıyorum. Ben her iki yöntemde de öğrenci okuttum. Her ikisinde de kasım ayında okumaya geçtiler. Birazda öğretmenin başarısına bağlı diye düşünüyorum.
*Cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminin ses temelli yöntemden hiçbir eksiğinin olmadığını ve cümleler bütün olarak verildiğinde daha anlamlı olduğunu düşünüyorum.
*Öğretmenler matbu evrak doldurmak zorunda bırakılmışlardır. Sınıf öğretmeni zaten bunları takip edebilmektedir. Ayrıca kağıt israfına neden olunmaktadır.
*Okuma yazma oranının düşük olduğu bölgelerde ve kırsallara doğru gidildikçe, bu sistemde okuma ve yazma öğretmek oldukça güç olmaktadır.
*Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlıyor. Fakat uzun süre hecelemeyi atamıyor.
*Gözlem formlarına gerek yok. Öğretmen her yönüyle öğrenciyi zaten tanıyor.
*Öğrenciler el yazısı ile okuma yazma öğrenmeye başlamamalıdır. Normal yazı ile başlayıp daha sonra el yazısına geçmelidir.
*Daha sonraki yıllarda okuma hızının yavaş olması çok zor geliyor. Eksik sesli okumalar oluşuyor.
*Ders kitapları daha iyi hazırlanabilir.
*Öğrencilerin bitişik eğik yazıyla okuma-yazmaya başlamaları zor olmakta. Veliler öğrenciye yardımcı olurken (evde) öğrencilerin harfleri yanlış yazmasına sebep oluyor.
*Gözlem formlarını doldurmak ve sağlıklı sonuç almak mümkün değil. Çünkü yüzlerce hafta binlerce form doldurmanız gerekiyor.
* Bitişik eğik yazı öğrenen çocuklar düz yazıda zorlanıyor. İngilizce gibi bazı dersler düz yazı istiyor. Yazılar bozuluyor.
*Program değişse de uygulayıcılar yeniliklere hazırlanmadan ya da ikna edilmeden tam bir değişimden söz edilemez.
*Bitişik eğik yazı yazmaları o yaş grubu için çok zor olmakta ve yazıları düzgün olmamaktadır.
*Öğretmen kılavuz kitapları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bölge ve çevre şartları göz önünde bulundurularak çeşitli alternatif etkinlikler hazırlanmalıdır.
*Yazı karakter öğrenciden öğrenciye değiştiği için bazı yazılar çok düzgün, okunaklı olurken bazıları okunaksız olabiliyor. Bu sistemde okuma yazma çok kolaydır.
*Yeni program aile ilgisi olan öğrenciler için olabilir. Ama anne baba ilgisi olmayan ve ekonomik durumu iyi olmayan öğrenci için uygun değil.
*Özellikle kendini değerlendirme formları çok gereksizdir. 1. sınıf öğrencisine böyle bir form doldurtmak kesinlikle objektif bir değerlendirme sağlamaz.

26 öğretmen yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına yönelik farklı görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre öğretmenler gözlem formlarının gereksiz olduğu, programın öğrencilerin okuma yazma sürecini geciktirdiği, bitişik eğik yazı ile yazmada zorlukların olduğu, erken okumanın sağlanmasına rağmen okuma hızında yavaşlık ve okuduğunu anlamada sıkıntı olduğu, ders kitaplarının daha iyi hazırlanması gerektiği,

düşük sosyo-ekonomik ve kırsal bölgelerde zorluklar olabileceği ve program çok iyi olsa bile uygulayıcıların yetersiz kalabildiği yönünde eleştirileri bulunmaktadır. Bunların yanında 20 veya daha az mevcutlu sınıflar için programın ideal olduğu, öğrenci merkezli ve güzel olduğu yönünde görüşlerde bulunmaktadır.

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 2)

Tablo 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk 0kuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	*$\overline{X}$	S
15. Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.	f	39	137	28	99	12	3,29	1,15
	%	12,4	43,5	8,9	31,4	3,8		
16. Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.	f	42	132	33	95	13	3,30	1,15
	%	13,3	41,9	10,5	30,2	4,1		
17. Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.	f	58	98	27	115	17	3,21	1,26
	%	18,4	31,1	8,6	36,5	5,4		
18. Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.	f	43	108	34	108	22	3,13	1,22
	%	13,7	34,3	10,8	34,3	7,0		
19. Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.	f	32	137	42	91	13	3,27	1,11
	%	10,2	43,5	13,3	28,9	4,1		
20. Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.	f	33	123	29	117	13	3,15	1,15
	%	10,5	39,0	9,2	37,1	4,1		
21. Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir.	f	30	121	28	114	22	3,07	1,19
	%	9,5	38,4	8,9	36,2	7,0		
22. Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.	f	22	84	35	150	24	2,78	1,13
	%	7,0	26,7	11,1	47,6	7,6		
23. Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.	f	23	114	29	136	13	2,99	1,12
	%	7,3	36,2	9,2	43,2	4,1		
24. Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler.	f	33	111	17	131	23	3,00	1,22
	%	10,5	35,2	5,4	41,6	7,3		
25. Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.	f	17	89	45	145	19	2,81	1,08
	%	5,4	28,3	14,3	46,0	6,0		
26. Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.	f	14	77	28	170	26	2,63	1,08
	%	4,4	24,4	8,9	54,0	8,3		
27. Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.	f	49	142	24	86	14	3,40	1,17
	%	15,6	45,1	7,6	27,3	4,4		
28. Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar.	f	14	82	37	156	26	2,69	1,08
	%	4,4	26,0	11,7	49,5	8,3		
29. Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.	f	11	69	20	175	40	2,48	1,07
	%	3,5	21,9	6,3	55,6	12,7		
30. Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar.	f	17	93	30	150	25	2,77	1,12
	%	5,4	29,5	9,5	47,6	7,9		
31. Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.	f	46	143	32	91	3	3,44	1,08
	%	14,6	45,4	10,2	28,9	1,0		
32. Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir.	f	42	103	28	126	16	3,09	1,21
	%	13,3	32,7	8,9	40,0	5,1		
33. Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.	f	113	146	19	28	9	4,03	1,02
	%	35,9	46,3	6,0	8,9	2,9		
34. Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.	f	128	152	7	15	13	4,16	,93
	%	40,6	48,3	2,2	4,8	4,1		
35. Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını arttırmaktadır.	f	142	131	6	25	11	4,17	1,04
	%	45,1	41,6	1,9	7,9	3,5		
36. Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.	f	38	105	42	116	14	3,12	1,16
	%	12,1	33,3	13,3	36,8	4,4		
37. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.	F	51	100	103	49	12	3,41	1,05
	%	16,2	31,7	32,7	15,6	3,8		

***5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum**

“Öğrenci önce harfleri gördüğü için cümleyi algılama zayıflamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 43,5’i “katılıyorum”, yüzde 12,4’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 31,4’ü “katılmıyorum”, yüzde 3,8’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,9’u “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin önce harfleri görmesi nedeni ile cümle algılamalarının zayıfladığına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Heceleyerek okuma fazla olduğu için, anlama güçlüğü artmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 41,9’u “katılıyorum”, yüzde 13,3’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 30,2’si “katılmıyorum”, yüzde 4,1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,5’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, heceleyerek okumanın fazla olması nedeni ile anlama güçlüğünün arttığına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Bazı öğretmenler heceleyerek okumadan dolayı anlama güçlüğü olduğunu düşünürken bazıları ise bu görüşe katılmamaktadır. Şahin ve diğ. (2006), İlk okuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırma bulgularına göre, STCY ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Binbaşıoğlu da (2005) yöntemin hecelemeyi gerektirdiğini vurgulayarak öğrencinin heceleyerek okuma yazma alışkanlığı kazanacağını belirtmiştir. Bu yöntem ile okuma yazma öğretilebileceğini ancak anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma yazma alışkanlığı kazanamayacağını vurgulamıştır.

“Ses temelli cümle yönteminde, okuma hızı daha yavaştır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 31,1’i “katılıyorum”, yüzde 18,4’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 36,5’i “katılmıyorum”, yüzde 5,4’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,6’sı “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının daha yavaş olduğuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Binbaşıoğlu (2005)’ nun araştırmasında ise, STCY’nin okuma hızını düşürdüğü yönünde bulgu elde edilmiştir. Şahin ve diğerlerinin (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenler sadece okuma hızı açısından çözümleme yöntemini, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ise STCY’yi çözümleme yönteminden daha etkili bulmuşlardır.

“Ders kitaplarında ve diğer kaynaklardaki yazılar eğik yazı olmadığı için, okumada güçlük çekmektedirler.” maddesine öğretmenlerin yüzde 34,3’ü “katılıyorum”, yüzde 13,7’si “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 34,3’ü “katılmıyorum”, yüzde 7,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,8’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, ders kitapları ve diğer kaynaklardaki yazıların eğik yazı olmaması nedeni ile okumada güçlük çekildiği yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Çocuğun bitişik eğik el yazısı ile ders kitabı harici karşılaşmaması, gazetelerde, kitaplarda, levhalarda, televizyonda… vb. hep dik yazı kullanılması onun eğik el yazısını daha güç öğrenmesine ve okulda öğrendiklerinin pekiştirilmesinde zorluk yaşamasına neden olabilir.

“Yeni programda öğrenciler yazarken de heceleme yapmaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 43,5’i “katılıyorum”, yüzde 10,2’si “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 28,9’u “katılmıyorum”, yüzde 4,1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 13,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programda öğrencilerin yazarken de heceleme yaptıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Dikte çalışmalarında harf eksiklikleri görülmektedir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 39,0’ı “katılıyorum”, yüzde 10,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 37,1’i “katılmıyorum”, yüzde 4,1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,2’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Araştırmada öğretmenler, dikte çalışmalarında harf eksikliklerinin görüldüğüne yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahipken Kanmaz (2007)’ın araştırmasında ise STCY’ de öğrenciler kelimeleri yazarken harfleri eksik yazmaktadırlar.

“Yeni programda okumaya göre yazma daha geç gerçekleşmektedir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 38,4’ü “katılıyorum”, yüzde 9,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 36,2’si “katılmıyorum”, yüzde 7,0’si “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,9’u “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programda, yazmanın okumaya göre daha geç gerçekleşmesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 26,7’si “katılıyorum”, yüzde 7,0’ı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 47,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 7,6’sı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 11,1’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazılmış cümlelerde harfleri kolayca tanıyamamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahipken, Uğuz (2006)’un araştırmasında ise el yazısı ile öğretimin çok zaman aldığı, dolayısıyla okuma çalışmasının zamanı çalındığı belirtildi. Öğretmenler öğrencilerine ilk hece ve kelime çalışmalarını el yazısı ile verdiklerinde, düz yazıyı okuyamadıklarını, bunun içinde sınıfta düz yazı ve el yazısıyla olmak üzere iki türlü yazı kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin yazılarını okumakta zorlandıklarını, yazıları güzel olan öğrencilerin zamanla hızlı yazarak yazılarını bozduklarını belirtmişlerdir.

“Dikte çalışmaları sırasında öğrenciler tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 36,2’si “katılıyorum”, yüzde 7,3’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 43,2’si “katılmıyorum”, yüzde 4,1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,2’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Sessiz harflerin telaffuzunda öğrenciler sıkıntı çekmektedirler.” maddesine öğretmenlerin yüzde 35,2’si “katılıyorum”, yüzde 10,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 41,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 7,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 5,4’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, sessiz harflerin telaffuzunda öğrencilerin sıkıntı çektiklerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Öğretmen yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 28,3’ü “katılıyorum”, yüzde 5,4’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 46,0’ı “katılmıyorum”, yüzde 6,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamadıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Bazı öğretmenlerin programdaki okuma yazma takvimine uyamamasının sebeplerini ise öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması, bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim alırken bazılarının almaması, aile desteğinin olup olmaması, kırsal kesimdeki okullar ile kentteki okulların teknik donanım açısından farklı oluşu…vb. şeklinde sayabiliriz.

“Kelime ve hecelerden anlamlı metinler oluşturma zorlaşmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 24,4’ü “katılıyorum”, yüzde 4,4’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 54,0’ı “katılmıyorum”, yüzde 8,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,9’u “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, kelime ve metinlerden anlamlı metinleri oluşturmanın zorlaşmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenler farklı olduğu için, öğrenci ikilem yaşamaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 45,1’i “katılıyorum”, yüzde 15,6’sı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 27,3’ü “katılmıyorum”, yüzde 4,4’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 7,6’sı “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olması nedeni ile öğrencilerin ikilem yaşaması durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Okulda ve evde öğretilenlerin farklı olması velilerin STCY hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklanmaktadır. Bunun önlenmesi için velilerle iletişime geçilmelidir.

“Öğrenciler öğrenememe telaşına kapılmaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 26,0’ı “katılıyorum”, yüzde 4,4’ü “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 49,5’i “katılmıyorum”, yüzde 8,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 11,7’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Bitişik eğik yazı öğretirken, materyal sıkıntısı çekilmektedir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 21,9’u “katılıyorum”, yüzde 3,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 55,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 12,7’si “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 6,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekildiğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Grup eğiliminin materyal sıkıntısı çekilmediğine yönelik olduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**2,48**). Şahin vd. (2006), “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında bu araştırmanın tam tersi söz konusudur.

STCY ile ilgili en önemli sorunu seviyeye uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmaması olarak belirtmişlerdir.

"Öğretmenler yeni program için gerekli materyalleri kendileri üretmek zorunda kalmaktadırlar." maddesine öğretmenlerin yüzde 29,5'i "katılıyorum", yüzde 5,4'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 47,6'sı "katılmıyorum", yüzde 7,9'u "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,5'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni program için gerekli materyallerin kendileri tarafından üretilmesi zorunda kalmaları durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Fakat katılımcıların cevaplarının bu duruma katılmadıkları yönünde olduğu söylenebilmektedir. Kırtasiyelerde birinci sınıflara yönelik renkli ve resimli, öğrencilerin dikkatini çekici materyal sayısı ve çeşidi oldukça fazladır. Bu da öğretmenleri evde saatlerce materyal hazırlama derdinden kurtarmaktadır. Fakat Turan ve Akpınar (2008)'ın araştırmasındaki öğretmenlerin materyal ihtiyacı içinde oldukları bulgusu bu bulguyla örtüşmemektedir.

"Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır." maddesine öğretmenlerin yüzde 45,4'ü "katılıyorum", yüzde 14,6'sı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 28,9'u "katılmıyorum", yüzde 1,0'ı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,2'si "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinliklerin çok az olduğunu ifade etmektedirler ($\overline{X}=3{,}44$). Ders kitaplarındaki bu yetersizlik öğretmenleri kaynak kitap kullanmaya ve çocuklara bol bol fotokopi dağıtmaya mecbur bırakmaktadır.

"Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojileri okullarda yetersizdir." maddesine öğretmenlerin yüzde 32,7'si "katılıyorum", yüzde 13,3'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 40,0'ı "katılmıyorum", yüzde 5,1'i "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,9'u "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programın öngördüğü eğitim teknolojilerinin okullarda yetersiz olma durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

"Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır." maddesine öğretmenlerin yüzde 46,3'ü "katılıyorum", yüzde 35,9'u "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 8,9'u "katılmıyorum", yüzde 2,9'u "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 6,0'ı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, öğrenci gözlem formlarının sayısının ve kapsamının çok fazla olduğunu ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =**4,03**). Gözlem formlarının sayısının fazla olması kağıt israfına neden olmaktadır.

“Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 48,3’ü “katılıyorum”, yüzde 40,6’sı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 4,8’i “katılmıyorum”, yüzde 4,1’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 2,2’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, değerlendirmeye yönelik formların çok zaman aldığını ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =**4,16**).

“Gözlem formlarının fazlalığı, kırtasiye masrafını arttırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 41,6’sı “katılıyorum”, yüzde 45,1’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 7,9’u “katılmıyorum”, yüzde 3,5’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 1,9’u “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, gözlem formlarının fazlalığının kırtasiye masrafını arttırdığını ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =**4,17**).

“Bu programı ilk defa uygulayan öğretmenler, başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılmaktadırlar.” maddesine öğretmenlerin yüzde 33,3’ü “katılıyorum”, yüzde 12,1’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 36,8’i “katılmıyorum”, yüzde 4,4’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 13,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılma durumlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

“Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 31,7’si “katılıyorum”, yüzde 16,2’si “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 15,6’sı “katılmıyorum”, yüzde 3,8’i “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 32,7’si “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin ilgili maddeye yönelik farklı görüşlerinin olması ve özellikle “kararsızım” cevabı veren öğretmen sayısının fazla olması dikkat çekicidir. Demirel (2006)’in araştırmasında; öğretmenlerin, üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde alınan okuma yazma eğitiminin yetersiz olduğu, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, velilerin de değişen okuma yazma öğretimi yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma-Yazma İle İlgili Sorunlarına Yönelik "Diğer Görüşleri"

*Yeni göreve başlayan öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri ile farklılık göstermemektedir. Öğrendiklerimi uygulayabildiğim bir ortam, üniversitede öğrenilen bilgiler ve biraz yaratıcılığın yeterli olduğunu düşünüyorum.
*Gözlem formları zaman ve kağıt israfı yapmaktadır.

İki öğretmenin görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmenler gözlem formlarının zaman ve kağıt israfına neden olduğunu yönünde olumsuz görüşlerinin yanında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin aldıkları hizmet-öncesi eğitimin yeni programın uygulanmasında yeterli olduğunu da belirtmektedirler.

3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri (Faktör 3)

Tablo 3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	$*\overline{X}$	S
38. Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.	f	76	129	27	73	10	3,60	1,17
	%	24,1	41,0	8,6	23,2	3,2		
39. Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.	f	49	123	31	102	10	3,31	1,17
	%	15,6	39,0	9,8	32,4	3,2		
40. Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.	f	67	110	37	90	11	3,42	1,21
	%	21,3	34,9	11,7	28,6	3,5		
41. Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı.	f	32	101	46	123	13	3,05	1,13
	%	10,2	32,1	14,6	39,0	4,1		
42. Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.	f	68	168	23	50	6	3,77	1,02
	%	21,6	53,3	7,3	15,9	1,9		

***5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum**

"Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi." maddesine öğretmenlerin yüzde 41,0'ı "katılıyorum", yüzde 24,1'i "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 23,2'si "katılmıyorum", yüzde 3,2'si "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 8,6'sı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, cümle yönteminde, öğrencilerin bütünü algıladıkları için okuduğunu anlamanın daha fazla gerçekleştiğini ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =**3,60**). Karadağ (2005)'ın ilköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada da benzer bulguya ulaşılmıştır. 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. Ayrıca Çelenk (1993)'in çözümleme yönteminde okuma öğretimine anlamlı bütünlerden başlanması okuduğunu anlama becerisini arttırdığı bulgusu, bu araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

"Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı." maddesine öğretmenlerin yüzde 39,0'ı "katılıyorum", yüzde 15,6'sı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 32,4'ü "katılmıyorum", yüzde 3,2'si "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 9,8'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, eski programdaki dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

"Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı." maddesine öğretmenlerin yüzde 34,9'u "katılıyorum", yüzde 21,3'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 28,6'sı "katılmıyorum", yüzde 3,5'i "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 11,7'si "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Araştırmada öğretmenler, eski programda hızlı okumanın daha fazla olduğuna yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahipken, Şahin vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha verimli bulunmuş ve STCY'de öğrencilerde yavaş okuma, ekleme hatasını daha fazla yapma gözlenmiştir. Beyazıt (2007)'ın araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında "çözümleme yöntemi"ni tercih ettikleri bulgulanmıştır. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında "STCY"yi tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

"Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı." maddesine öğretmenlerin yüzde 32,1'i "katılıyorum", yüzde 10,2'si "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 39,0'ı "katılmıyorum", yüzde 4,1'i "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,6'sı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Araştırmada öğretmenler, eski programda yazı yazma hızının daha fazla olduğuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahipken, Bulut (1998)'un yaptığı araştırmada okuma ve yazma hızı bakımından çözümleme yönteminin daha yararlı olacağı bulgulanmaktadır.

“Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.” maddesine öğretmenlerin yüzde 53,3’ü “katılıyorum”, yüzde 21,6’sı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 15,9’u “katılmıyorum”, yüzde 1,9’u “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 7,3’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, eski programda okuma yazmaya geçişin daha geç gerçekleştiğini ifade etmektedirler ($\overline{X}=3,77$). Ortabağ Çevik (2006)’in STCY ile okumaya daha erken geçildiği bulgusu bu bulgumuzu destekler niteliktedir.

Tablo 3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına Yönelik “Diğer Görüşleri”

*Eski programda okumaya geç geçiliyordu fakat okuma daha hızlı oluyordu. Algılama daha kolay oluyordu.
*Eski programda anlama ve anlatım daha kolaydı.
*Ses temelli öğrenmede okuma yazma çalışması daha erken gerçekleşiyor.
*Karışık yöntemde okumanın daha hızlı, kalıcı ve kolay olduğunu düşünüyorum.
*Teknolojik bakımdan okulumuz donatılmış durumda fakat öğrencilerin maddi yetersizliklerinden dolayı teknolojiye okul dışında ulaşamayanlar sıkıntın yaşıyorlar.
*Eski programda okuma yazmaya daha geç geçilmesinin hiçbir olumsuzluk yaratmadığını söyleyebilirim. 1. sınıf zaten okuma yazmaya ayrılan bir sınıftır.
*Bu sistemde öğrencinin okul öncesi eğitiminin 5 yaşından itibaren muhakkak olması gerekir. Aksi takdirde yazma çalışmaları çocuğun kişiliğini, kendine olan güvenini, ve onunla ilgilenen velinin psikolojisini bozmaktadır.
*Eski programda okuma ve anlama daha iyiydi.
*Okuma yazma eski programda geç oluyordu. Ama sonradan öğrenciler okuma ve anlamada büyük yok kat ediyorlardı. Bu yeni programda çabuk okumaya geçmenin bir anlamı kalmıyor.
*Yeni program heceyi bölüyor (El-a) Ünlü seslerin arka sırada kalması okuma yazma öğretimini geciktiriyor ve genç öğretmenler panikliyor. Bitişik eğik yazı ile yazılması ise yazma hızını arttırıyor. Bu yazıyı da 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenleri okumakta güçlük çekiyor.
*Eski programda öğrencilerin buluş yapmaları gerekiyordu. Zeki öğrenciler bunu yaparken diğerleri zorlanıyordu. Yeni programda böyle bir risk yok.
*Yeni programda 2 ay gibi kısa bir sürede okuma yazmaya geçtikleri halde, eski programda okuma yazmaya geçmeleri ikinci dönemin ortasını buluyor idi.
*Bitişik eğik yazının ve tümevarım yönteminin daha önce de uygulandığını ve başarısız olunduğunu duymuştum.
*Yeni program okumaya geçişi daha çabuk sağlamış olabilir. Ama önemli olan öğrencilerin okuduğunu anlamasıdır. Ne yazık ki yeni program bunu geciktirmiştir.
*Cümle yöntemi daha iyiydi.

Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına yönelik 15 öğretmen “diğer görüşleriniz” kısmını doldurmuştur. Öğretmenlere göre, yeni programda okumaya erken geçilmesine rağmen okumada yavaşlama ve algılamada sorun olduğu; teknoloji desteğinin etkili olduğu, fakat sosyo-ekonomik düzeyin bu konuda etkili olduğu; yazma çalışmalarının daha erken yaşta başlaması gereği; bitişik eğik yazı yazmanın sıkıntıları olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Genel itibarı ile öğretmenler eski programın daha etkili olduğunu savunmaktadırlar.

3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri (Faktör 4)

Tablo 3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	$*\overline{X}$	S
43. Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.	f	20	164	57	69	5	3,40	,95
	%	6,3	52,1	18,1	21,9	1,6		
44. Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	f	25	152	41	93	4	3,32	1,02
	%	7,9	48,3	13,0	29,5	1,3		
45. Yeni programda el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.	f	44	178	49	39	5	3,69	,91
	%	14,0	56,5	15,6	12,4	1,6		
46. Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	f	53	184	44	31	3	3,80	,87
	%	16,8	58,4	14,0	9,8	1,0		
47. Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	f	55	196	33	28	3	3,86	,84
	%	17,5	62,2	10,5	8,9	1,0		
48. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	f	62	223	14	13	3	4,04	,70
	%	19,7	70,8	4,4	4,1	1,0		
49. Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	f	24	149	74	64	4	3,40	,94
	%	7,6	47,3	23,5	20,3	1,3		

***5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum**

"Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir." maddesine öğretmenlerin yüzde 52,1'i "katılıyorum", yüzde 6,3'ü "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 21,9'u "katılmıyorum", yüzde 1,6'sı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 18,1'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabildiği söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =3,40).

"Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır." maddesine öğretmenlerin yüzde 48,3'ü "katılıyorum", yüzde 7,9'u "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 29,5'i "katılmıyorum", yüzde 1,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 13,0'ı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. İlgili maddeye öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır.

"Yeni programda el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır." maddesine öğretmenlerin yüzde 56,5'i "katılıyorum", yüzde 14,0'ı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 12,4'ü "katılmıyorum", yüzde 1,6'sı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 15,6'sı "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programda el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynadığı söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**3,69**).

“Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 58,4’ü “katılıyorum”, yüzde 16,8’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 9,8’i “katılmıyorum”, yüzde 1,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 14,0’ı “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programın öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**3,80**).

“Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.” maddesine öğretmenlerin yüzde 62,2’si “katılıyorum”, yüzde 17,5’i “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 8,9’u “katılmıyorum”, yüzde 1,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,5’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrendikleri söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**3,86**).

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 70,8’i “katılıyorum”, yüzde 19,7 “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 4,1’i “katılmıyorum”, yüzde 1,0’ı “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 4,4’ü “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**4,04**). Öğrenciler arasında ay farkının bile olması onlar arasında hazır bulunuşluk farkına yol açıyor. Ayrıca bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmalarına rağmen bazılarının bu eğitimden yoksun olması onlar arasında büyük fark yaratıyor. Okul öncesi eğitim almış olan öğrenci kalemi, makası daha rahat kullanırken, almayanlar ise küçük kasları tam gelişmediğinden zorlanıyorlar. Bu farklılıklardan dolayı yazmaya geçmeden önce çizgi çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

“Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin yüzde 47,3’ü “katılıyorum”, yüzde 7,6’sı “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 20,3'ü "katılmıyorum", yüzde 1,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 23,5'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programın öğrenme hızı farklı olan öğrencilerin başarısını arttırmada yeterli olmasına yönelik olumlu ve olumsuz yönde görüş belirtmektedirler.

Tablo 3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine Yönelik "Diğer Görüşleri"

*Okuma yazma öğretimi için cümle yönteminin daha yararlı olduğunu söyleyebilirim.
*El yazısını kullanmak tüm öğretmenlerde işlek olmadığı için ders işlerken sıkıntı yaşanıyor. Branş öğretmenleri derslerinde el yazısını kullanmıyor, çocuklar sıkıntıya düşüyor.
*Yeni programda öğrenciler kendi yeteneklerini daha iyi tanıyabiliyorlar.Gereksiz yazı tekrarlarından kurtuluyorlar.
*Gelişimi geri olan öğrencilerle uğraşıyorum. Bu programın bu öğrencilere uygun olmadığı kanısındayım.

Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine yönelik "diğer görüşleriniz" sorusuna 4 öğretmenin cevap verdiği görülmektedir. Öğretmenler, cümle yönteminin daha yararlı olduğunu, yeni yöntemin gelişimi geri olan öğrenciler için uygun olmadığı, el yazısının farklı branşlardaki derslerde sıkıntı yarattığını belirtmektedirler. Ayrıca bir öğretmenin, yeni programın, öğrenciler için olumlu olduğunu, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfettiklerini ifade etmektedir.

3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri (Faktör 5)

Tablo 3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri

Madde		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	$*\overline{X}$	S
50. Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır.	f	97	192	12	11	3	4,17	,74
	%	30,8	61,0	3,8	3,5	1,0		
51. Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır.	f	134	170	8	3	0	4,38	,59
	%	42,5	54,0	2,5	1,0	,0		
52. Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır.	f	66	136	36	67	10	3,57	1,13
	%	21,0	43,2	11,4	21,3	3,2		
53. Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.	f	100	159	15	35	6	3,99	,99
	%	31,7	50,5	4,8	11,1	1,9		
54. Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir.	f	132	170	6	4	3	4,35	,67
	%	41,9	54,0	1,9	1,3	1,0		
55. Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir.	f	120	143	32	14	6	4,13	,90
	%	38,1	45,4	10,2	4,4	1,9		
56. Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.	f	132	146	11	22	4	4,21	,90
	%	41,9	46,3	3,5	7,0	1,3		

***5: Kesinlikle katılıyorum; 4: Katılıyorum; 3: Kararsızım; 2: Katılmıyorum; 1: Kesinlikle katılmıyorum**

"Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılmalıdır." maddesine öğretmenlerin yüzde 61,0'ı "katılıyorum", yüzde 30,8'i "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 3,5'i "katılmıyorum", yüzde 1,0'ı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 3,8'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiği söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =4,17). Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenciye bilgiyi hazır olarak vermek yerine kendisinin ona ulaşması istenmektedir. Bu nedenle öğretmenler düz anlatım yöntemi yerine öğrenciyi daha aktif hale getirecek eğitim teknolojilerinden yararlanmak durumundadırlar.

"Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olması için velilerle toplantı yapılmalıdır." maddesine öğretmenlerin yüzde 54,0'ı "katılıyorum", yüzde 42,5'i "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 1,0'ı "katılmıyorum", yüzde 0,0'ı "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 2,5'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, velilerin yeni programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olmaları için velilerle toplantıların yapılması gerektiği söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =4,38). Okul-aile işbirliği çocuğun başarısında büyük bir öneme sahiptir. Sadece okul ağırlıklı yapılan çalışmalar çocukları istenilen hedefe ulaştıramamaktadır. Çünkü çocuklar zamanının büyük bir kısmını okul dışında geçirmektedirler. Bu nedenle velilerle sık sık görüşülüp çocuğun durumu hakkında bilgi verilmelidir.

"Programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanı bulunmalıdır." maddesine öğretmenlerin yüzde 43,2'si "katılıyorum", yüzde 21,0'ı "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 21,3'ü "katılmıyorum", yüzde 3,2'si "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 11,4'ü "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanına ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =3,57).

"Yeni göreve başlayan öğretmenler ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır." maddesine öğretmenlerin yüzde 50,5'i "katılıyorum", yüzde 31,7'si "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 11,1'i "katılmıyorum", yüzde 1,9'u "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 4,8'i "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni göreve başlayan ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınma gereksinimi olduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =3,99). Samancı (2007)'nin araştırma bulgusu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası, yöntem uygulanmadan önce bu yöntemin işleyişi hakkında bilgili kişilerden eğitim almak istedikleri, bu yönteme dair hizmet içi eğitimden geçmek istedikleri doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu konuda bazı öğretmenler, bu yöntemi uygulamada mesleki deneyimlerinden faydalandığını, mesleki deneyimin her türlü yöntemde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Altun (2009) araştırmasında bunun tam tersini ileri sürmüştür. Araştırmada, sene başında sınıf öğretmenlerine yeni programı tanıtmaya yönelik seminerler düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkında bilgilendirilmesi amacıyla düzenlenen seminerlerde, sınıf öğretmenlerine programın uygulamasından daha çok felsefesi hakkında bilgi verilmeye çalışılmış ancak bu da sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

"Programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliğine gidilmelidir." maddesine öğretmenlerin yüzde 54,0'ı "katılıyorum", yüzde 41,9'u "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 1,3'ü "katılmıyorum", yüzde 1,0'u "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 1,9'u "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeni programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliği içinde olunması gerektiği söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =4,35). Çünkü öğrencilerin davranışlarının değişmesinde aile eğitimi, okulda verilen eğitimden daha önemli yer tutmaktadır. Veli desteği sağlanırsa ayrıca veliler program hakkında bilgilendirilirse öğrencilerin başarıları da gözle görülür biçimde artar. Eğer veli STCY ve bitişik eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahip değilse çocuk evde farklı yöntemle okulda farklı yöntemle karşılaşacaktır. Yanlış öğrenilen bilginin düzeltilmesi, yeni bilgi öğrenilmesinden daha çok zaman almaktadır. Böylece hem çocuk bocalayacak hem de öğretmen o öğrenci üzerinde daha fazla vakit harcayacaktır. Eğer veli yeni program hakkında bilgilendirilirse bu çocuğun daha çabuk ve sağlıklı bir şekilde okuma-yazma öğrenmesini sağlayacaktır.

"Üniversitelerde ilk okuma-yazma dersi yeni programa göre yeniden düzenlenmelidir." maddesine öğretmenlerin yüzde 45,4'ü "katılıyorum", yüzde 38,1'i "kesinlikle katılıyorum" ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 4,4'ü "katılmıyorum", yüzde 1,9'u "kesinlikle katılmıyorum" ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 10,2'si "kararsızım" olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, üniversitelerde ilk okuma yazma dersi öğretimine yönelik hizmet öncesi eğitim programı içeriğinin yeniden düzenlenmesi gereğini ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =4,13).

“Sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılmalıdır.” maddesine öğretmenlerin yüzde 46,3’ü “katılıyorum”, yüzde 41,9’u “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtirken, yüzde 7,0’ı “katılmıyorum”, yüzde 1,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri ile olumsuz görüş belirtmektedirler. Öğretmenlerin yüzde 3,5’i “kararsızım” olarak cevap vermektedirler. Öğretmenler, yeni programda sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılması gereğini ifade etmektedirler ($\overline{X}$ =4,21). Çocuklarda hazır bulunuşluk farkı olduğundan okula uyum aşamasında serbest ve düzenli çizgi çalışmalarına yer vermek, seslerin verilmesine temel hazırlamak, küçük kaslarının gelişmesini sağlamak gerekmektedir. Eğer bu süre kısaltılırsa seslerin verilmesi halinde problemlerle karşılaşılabilir. Çizgi çalışmalarına ayrılan süre öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre uzatılabilir veya kısaltılabilir. Eğer sınıfta okul öncesi eğitim almamış veya küçük kas gelişimi açısından diğerlerinden geride olan öğrenciler varsa bu süre mutlaka iyi değerlendirilmeli ve fazlasıyla çizgi çalışmaları yapılmalıdır. Sarı (2008) pekiştirme çalışmaları yapmak için ayrılan sürenin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki “Diğer Görüşleri”

*Çocuklar bu programda çok ve anlamsız yazı yazdıkları için yazı yazmayı sevmiyorlar.
*Tüm ilköğretim okullarında mümkün olduğu kadar etüt dersleri konulmalı. Öğrenci çantasını sırtında taşımamalıdır.Bütün dersler okulda yapılamalı. Veliler bu konuda eğitilmeli. Velilere eğitim uzmanları sık sık seminer vermelidir.
*Özellikle 20 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler yeni programı uygulamada zorlanıyorlar. Konuları işlerken çoğu zaman eski programa göre işliyorlar.Kılavuz kitaplar son derece yeterli hazırlanılmış. Öğretmene gerekli rehberliği sağlamaktadır.
*Sesleri vermeye başlamadan önce çocuk ana sınıfı eğitimi almamış ise fazla zaman ayrılmalı. Sınıflardaki bazı öğrenciler ana sınıfına gitmemiş olduğu için problem yaşanıyor.
*Program geliştirme uzmanına gerek yok.Öğretmenlerin bu konuda kendilerini iyi bir şekilde hazırlaması gerekir.
*Öğrenci çalışma kitapları yetersiz kalmaktadır.
*Cümle yönteminin ses temelli yöntemle desteklendiği bir okuma yazma öğretimi daha yararlı olacaktır.
*Bitişik eğik yazının 1. sınıfta uygulanması çalışmaları olumsuz yönde etkiliyor.Zaman kaybına neden oluyor.2. sınıftan itibaren uygulanması daha iyi olur kanaatindeyim.
*Yeni programı gözlem formları hariç her yönüyle beğeniyorum.
*Yeni programda öğrencilerin okuma hızlarının yeteri kadar seri olmadığı kanaatindeyim. Hızlı ve anlayarak okuma daha aktif hale getirilmelidir.
*Ana sınıfında bitişik eğik yazıya yönelik çizgi çalışmalarına çok fazla yer verilmelidir.
*Bitişik eğik yazı kaldırılmalı. 4. sınıfta branş öğretmenleri zaten kullandırmıyorlar.
*Bu okuma yazma programının uzun süre daha devam edeceğini düşünüyorum.Bu nedenle üniversitelerde yeni programa göre yeniden düzenleme yapılmasını gerekli buluyorum.Eski programın uygulama yapan öğretmenlere sorulmadan ya da çok az kişiye sorularak değiştirildiğini düşünüyorum.Çünkü program denemedeyken sonuç değerlendirilmeden yeni program tüm ülkede uygulanmaya başlandı. Bu programı yapan kişilerinde herhangi birine okuma yazma öğrettiğini veya 1 sınıf okuttuğunu sanmıyorum.
*Eski programa göre yetişen öğretmenlerde bu programı uygulamakta sıkıntı yaşıyor.

*Toplumsal farklılıklar göz önüne alınmadı (her öğrencinin internet erişimi varmış gibi düşünüldü).
*Ana sınıfı eğitimi almamış olan öğrencilerle çalışmak çok zor olduğu için, bunun zorunlu tutulup kontrolü yapılmalıdır.
*Yeni program yapacaksak, yabancıların uygulamalarını alıp deneme tahtasına dönmeyelim.Kendi kültürümüze uygun ve eğitimcilerin tecrübelerini de katarak üniversitelerimizde geliştirelim.
*Yeni programda öğrencilere okuma yazma öğretilirken öğretmene zamanı kendi sınıf seviyelerine göre ayarlama fırsatı verilmeli,öğretmenler evrak işleri ile gereksiz vakit kaybetmemelidir.
*Hiçbir alt yapı yapmadan, program doğru dürüst tanıtılmadan, el yazısını tam olarak yazdırmadan birden böyle bir programa geçiş kafa karıştırmaktan başka bir şey değil.El yazısı yazınca ve çocuklara uygun olmayan bilgisayardan ağır Türkçeli ödevler performans ve proje ödevleri verince sanki başarı arttı mı???
*Yeni programın gerçek anlamda başarılı olabilmesi için tüm okulların gerekli eğitim teknolojilerine sahip olması gerekir.Bırakın kırsalı merkez okulların çoğu bu imkanlardan yoksundurlar.

20 öğretmen, yeni program ile ilgili öneriler faktörünün “diğer görüşleriniz” kısmında görüş belirtmektedirler. Öğretmenler, etüt dersleri uygulamasının yapılması, velilerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlere yeni program hakkında rehberlik yapılması, öğrenci çalışma kitaplarının yetersiz olduğu ve daha iyi hazırlanması, cümle yönteminin ses temelle desteklendiği bir okuma yazma programının daha iyi olacağı, bitişik eğik yazının ikinci sınıftan itibaren öğretilmesi ya da ana sınıfında bitişik eğik yazı çalışmalarına başlanması, hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yeni programa yönelik düzenlemeler yapılması, programın uygulanmasında esneklik olmalı, tüm okullarda eğitim teknolojisi eksikliği giderilmeli şeklinde öneriler belirtmektedirler.

3.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, çalışma durumu, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü, il veya ilçede öğretmenlik yapma durumu, hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumu ve 1. sınıfı okutma deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumu analiz edilmektedir.

3.2.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık durumu aşağıdaki tabloda sunulmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir kişi cinsiyetini belirtmediği için analiz 314 katılımcı üzerinden yapılmıştır.

Tablo 3.11. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	**Cinsiyet**	**n**	$\overline{X}$	S	**sd**	**t**	**P**
Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Kadın	153	3,6433	,56698	312	3,123	,002*
	Erkek	161	3,8465	,58501			
Yeni programın ilkokuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Kadın	153	3,3348	,54353	312	3,359	,001*
	Erkek	161	3,1240	,56745			
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Kadın	153	3,5490	,83588	312	2,584	,010*
	Erkek	161	3,3155	,76474			
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Kadın	153	3,5163	,50218	312	1,393	,165
	Erkek	161	3,5954	,50286			
Yeni program ile ilgili öneriler	Kadın	153	4,1569	,49236	312	1,238	,217
	Erkek	161	4,0772	,63487			

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” faktöründe kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(312)}$=3,123; p<,05). İlgili faktörde hem kadın hem de erkek öğretmenler “katılıyorum” yönünde görüş belirtirlerken; erkek öğretmenler ($\overline{X}$ =**3,85**) kadın öğretmenlere ($\overline{X}$ =**3,64**) kıyasla daha olumlu görüş belirtmektedirler. Uğuz (2006) ve Turan (2007)’ın araştırmalarında ise bunun tam tersi söz konusudur. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” faktöründe kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(312)}$=3,359; p<,05). İlgili faktörde hem kadın hem de erkek öğretmenler “kararsızım” yönünde görüş belirtirlerken; kadın öğretmenler ($\overline{X}$ =**3,33**) erkek öğretmenlere ($\overline{X}$ =**3,12**) kıyasla daha olumlu görüş belirtmektedirler.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” faktöründe kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(312)}$=2,584; p<,05). İlgili faktörde kadın öğretmenler “katılıyorum” ($\overline{X}$ =**3,55**) yönünde görüş belirtirken, erkek öğretmenler “kararsızım” ($\overline{X}$ **=3,31**) yönünde görüş belirtmektedirler.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” ($t_{(312)}$=1,393; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” ($t_{(312)}$=1,238; p>,05) faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Her iki faktör altında kadın ve erkek öğretmenler “katılıyorum” yönünde görüş belirtmektedirler.

3.2.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık durumu aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.12. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Kıdem										Homojenlik	
	0-5 yıl (n:10)		6-10 yıl (n:13)		11-15 yıl (n:38)		16-20 yıl (n:74)		21 yıl ve üstü (n:180)			
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	p
Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	3,4643	,57068	3,5495	,56724	3,5169	,51733	3,8147	,62828	3,7960	,56663	,394	,813
Yeni programın ilkokuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	3,6435	,55558	3,4247	,40715	3,3204	,63042	3,2268	,57574	3,1696	,54452	,825	,510
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	3,7800	,52026	3,4462	,66910	3,5684	,85047	3,4811	,82224	3,3589	,80881	1,455	,216
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	3,4286	,33672	3,3187	,49540	3,4586	,50607	3,6680	,53301	3,5492	,49873	,437	,782
Yeni program ile ilgili öneriler	4,3571	,63263	4,0769	,57916	4,0789	,71906	4,2046	,41705	4,0746	,58376	1,959	,101

Öğretmenlerin, Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılığını belirlemek amaçlı yapılan varyans analizi sonuçlarını yorumlamak amacıyla yapılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak (p>,05) LSD testi sonuçlarının ikili farklılıkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.13. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	4,090	1,022	3,078	,017*	11-15 yıl ile 16-20 yıl 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	Gruplariçi	310	102,981	,332			
	Genel	314	107,070				
Yeni programın ilkokuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	3,168	,792	2,538	,040*	1-5 yıl ile 16-20 yıl 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	Gruplariçi	310	96,744	,312			
	Genel	314	99,912				
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	3,060	,765	1,180	,320	Yok
	Gruplariçi	310	201,020	,648			
	Genel	314	204,079				
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Gruplararası	4	2,187	,547	2,154	,074	Yok
	Gruplariçi	310	78,704	,254			
	Genel	314	80,891				
Yeni program ile ilgili öneriler	Gruplararası	4	1,543	,386	1,190	,315	Yok
	Gruplariçi	310	100,453	,324			
	Genel	314	101,996				

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucu “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” (F=3,078; p<,05) ve “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” (F=2,538; p<,05) faktörlerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

LSD testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar şu şekilde belirmektedir;

“Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” faktöründe öğretmenlerin görüşleri kıdemlerine göre “11-15 yıl ile 16-20 yıl” ve “11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri” çalışma deneyimleri olanlar arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalama sonuçları ile karşılaştırıldığında kıdem arttıkça Birinci Sınıf

Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” faktörüne görece olumlu yönde eğilim göstermektedir. Kanmaz (2007) ve Doğan (2007)’ın araştırma bulguları ile bu bulgu örtüşmemektedir. Kanmaz (2007)’ın araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ses temelli cümle yöntemine diğer tüm kıdem gruplarına göre daha olumsuz bakmaktadırlar. Doğan (2007)’ın araştırmasında ise hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin 21 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

“Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” faktöründe öğretmenlerin görüşleri kıdemlerine göre “1-5 yıl ile 16-20 yıl” ve “1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri” çalışma deneyimleri olanlar arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalama sonuçları ile karşılaştırıldığında, kıdem arttıkça Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” faktörüne göre olumsuz yönde eğilim göstermektedir.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” (F=1,180; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” (F=2,154; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” (F=1,190; p>,05) faktörlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.2.3. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çalışma Durumu (Kadrolu-Sözleşmeli-Ücretli) Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çalışma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği aşağıdaki tabloda sunulmaktadır. Katılımcılar arasında ücretli çalışan öğretmen olmadığı için karşılaştırma “kadrolu” ve “sözleşmeli” çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında yapılmaktadır.

Tablo 3.14. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	S	Sd	t	p
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Kadrolu	307	3,7634	,57416	313	3,318	,001*
	Sözleşmeli	8	3,0804	,60421			
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Kadrolu	307	3,2187	,56362	313	1,585	,114
	Sözleşmeli	8	3,5380	,52222			
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Kadrolu	307	3,4228	,81369	313	,960	,338
	Sözleşmeli	8	3,7000	,35456			
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Kadrolu	307	3,5589	,51122	313	1,308	,192
	Sözleşmeli	8	3,3214	,26175			
Yeni program ile ilgili öneriler	Kadrolu	307	4,1117	,56712	313	,590	,556
	Sözleşmeli	8	4,2321	,70375			

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri "Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler" faktöründe kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(313)}$=3,318; p<,05). İlgili faktörde kadrolu çalışan öğretmenler ($\overline{X}$ =**3,76**) sözleşmeli öğretmenlere göre ($\overline{X}$ =**3,08**) daha olumlu görüş belirtmektedirler.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri "Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler" ($t_{(313)}$=1,585; p>,05), "Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler" ($t_{(313)}$=,960; p>,05), "Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler" ($t_{(313)}$=1,308; p>,05) ve "Yeni program ile ilgili öneriler" ($t_{(313)}$=,590; p>,05) faktörlerinde çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Her faktör altında kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler olumlu (katılıyorum) düzeyde görüş belirtmektedirler.

3.2.4. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık durumu aşağıdaki tabloda sunulmaktadır. Katılımcılardan "Öğretmen Lisesi" mezunu olmaması nedeniyle, karşılaştırma “Eğitim Enstitüsü”, “Yüksekokul”, Lisans” ve “Lisansüstü” eğitim düzeylerindeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında yapılmaktadır.

Tablo 3.15. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Eğitim Düzeyi								Homojenlik	
	Eğitim Enstitüsü (n:41)		Yüksekokul (n:88)		Lisans (n:183)		Lisansüstü (n:3)			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	P
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	3,7735	,57051	3,8198	,55603	3,7104	,59690	3,3810	,76376	,278	,842
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	3,0817	,58318	3,2352	,54307	3,2528	,57088	3,3768	,36978	,588	,623
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	3,1756	,87544	3,4659	,75123	3,4645	,81010	3,7333	,90185	,459	,711
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	3,6098	,56063	3,5649	,50329	3,5308	,49772	3,7619	,64418	,410	,746
Yeni program ile ilgili öneriler	3,9338	,67770	4,1006	,57802	4,1585	,53764	4,3333	,21822	1,418	,238

Öğretmenlerin, Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılığını belirlemek amaçlı yapılan varyans analizi sonuçlarını yorumlamak amacıyla yapılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak (p>,05) LSD testi sonuçlarının ikili farklılıkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.16. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	3	1,142	,381	1,118	,342	Yok
	Gruplariçi	311	105,928	,341			
	Genel	314	107,070				
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	3	1,061	,354	1,113	,344	Yok
	Gruplariçi	311	98,851	,318			
	Genel	314	99,912				
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Gruplararası	3	3,260	1,087	1,683	,171	Yok
	Gruplariçi	311	200,819	,646			
	Genel	314	204,079				
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Gruplararası	3	,365	,122	,470	,703	Yok
	Gruplariçi	311	80,526	,259			
	Genel	314	80,891				
Yeni program ile ilgili öneriler	Gruplararası	3	1,853	,618	1,918	,127	Yok
	Gruplariçi	311	100,143	,322			
	Genel	314	101,996				

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” (F=1,118 p>,05),” Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” (F=1,113; p>,05), “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” (F=1,683; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” (F=,470; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” (F=1,918; p>,05) faktörlerinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.2.5. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin “okul türü” değişkenine göre farklılık durumu aşağıdaki tabloda sunulmaktadır. Katılımcılardan 128 sınıf öğretmeni okul türü değişkenine cevap vermemesi nedeniyle karşılaştırma 187 öğretmen üzerinden yapılmaktadır.

Tablo 3.17. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Eğitim Düzeyi						Homojenlik	
	Sınıf Öğretmenliği (n:138)		Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler (n:24)		Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Fakülteler (n:25)			
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	P
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	3,6693	,59343	3,9792	,54784	3,6171	,62334	,081	,922
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	3,2338	,58930	3,2591	,54023	3,3826	,45790	1,592	,206
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	3,4232	,80076	3,4500	,86124	3,7760	,77957	,304	,738
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	3,5311	,50970	3,6905	,35910	3,3771	,53114	1,541	,217
Yeni program ile ilgili öneriler	4,1532	,56001	4,0833	,40388	4,2743	,48431	1,046	,353

Öğretmenlerin, Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılığını belirlemek amaçlı yapılan varyans analizi sonuçlarını yorumlamak amacıyla yapılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak (p>,05) LSD testi sonuçlarının ikili farklılıkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.18. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	2	2,172	1,086	3,099	,047*	Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler - Sınıf Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler - Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Fakülteler
	Gruplariçi	184	64,474	,350			
	Genel	186	66,646				
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	2	,469	,234	,727	,485	Yok
	Gruplariçi	184	59,322	,322			
	Genel	186	59,791				
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Gruplararası	2	2,650	1,325	2,040	,133	Yok
	Gruplariçi	184	119,491	,649			
	Genel	186	122,142				
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Gruplararası	2	1,202	,601	2,440	,090	Yok
	Gruplariçi	184	45,328	,246			
	Genel	186	46,530				
Yeni program ile ilgili öneriler	Gruplararası	2	,474	,237	,833	,436	Yok
	Gruplariçi	184	52,346	,284			
	Genel	186	52,820				

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucu “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” (F=3,099; p<,05) faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

LSD testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık şu şekilde belirmektedir;

“Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” faktöründe öğretmenlerin görüşleri “Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler - Sınıf Öğretmenliği” ile “Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler - Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Fakülteler” arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalama sonuçları ile karşılaştırıldığında “Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler”den ($\overline{X}$ **=3,98**) mezun olan öğretmenlerin görüşleri “Sınıf Öğretmenliği”

($\overline{X}$ =**3,67**) ve “Eğitim Fakültesi Dışındaki Diğer Fakülteler”den ($\overline{X}$ =**3,62**) mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre **olumlu** yönde eğilim göstermektedir. Öğreten (2008)’in araştırmasında ise; öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak Ses Temelli Cümle Yöntemini ve Bitişik Eğik Yazı yöntemlerini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre yeni programda daha problemsiz ve olumlu bir süreç geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Eğitim Enstitüleri ve Ön lisans mezunu öğretmenlerin, geçmiş mesleki yaşantılarında değişik yöntemlerle okuma yazma öğretmiş, bitişik eğik yazı kullanmış olmaları gibi nedenlerden dolayı, diğer öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” (F=,727; p>,05), “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” (F=2,040; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” (F=2,440; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” (F=,833; p>,05) faktörlerinde okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.2.6. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Görev Yeri (İl Merkezi-İlçe Merkezi) Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.19. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	Görev Yeri	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	İl Merkezi	272	3,7671	,58736	313	1,612	,108
	İlçe Merkezi	43	3,6130	,54981			
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	İl Merkezi	272	3,2088	,53987	313	1,428	,154
	İlçe Merkezi	43	3,3407	,69487			
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	İl Merkezi	272	3,4257	,80976	313	,227	,821
	İlçe Merkezi	43	3,4558	,79201			
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	İl Merkezi	272	3,5446	,51846	313	,720	,472
	İlçe Merkezi	43	3,6047	,43402			
Yeni program ile ilgili öneriler	İl Merkezi	272	4,1329	,51600	313	1,423	,156
	İlçe Merkezi	43	4,0000	,83358			

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=1,612; p>,05), “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=1,428; p>,05), “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=,227; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=,720; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” ($t_{(313)}$=1,423; p>,05) faktörlerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Her faktör altında il merkezinde ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin olumlu düzeyde görüş belirttiği söylenebilmektedir.

3.2.7. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.20. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Hizmet içi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	Hizmetiçi Eğitime Katılım	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Evet	150	3,7967	,62037	313	1,470	,143
	Hayır	165	3,7000	,54656			
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Evet	150	3,2316	,57178	313	,144	,885
	Hayır	165	3,2224	,55870			
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Evet	150	3,3587	,84036	313	1,497	,135
	Hayır	165	3,4945	,77067			
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Evet	150	3,5876	,48721	313	1,160	,247
	Hayır	165	3,5212	,52484			
Yeni program ile ilgili öneriler	Evet	150	4,1543	,52011	313	1,175	,241
	Hayır	165	4,0788	,61108			

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=1,470; p>,05), “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=,144; p>,05), “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=1,497; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” ($t_{(313)}$=1,160; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” ($t_{(313)}$=1,175; p>,05) faktörlerinde hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Her faktör altında hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin olumlu düzeyde görüş belirttiği söylenebilmektedir.

3.2.8. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin 1. Sınıfı okutma deneyimi değişkenine göre farklılık durumu aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.21. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları (Levene Testi ve Betimsel İstatistikler)

Faktör	Kıdem										Homojenlik	
	1-3 kez (n:71)		4-6 kez (n:120)		7-9 kez (n:70)		10-12 kez (n:24)		13 ve üzeri (n:30)			
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	P
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	3,7042	,60468	3,7268	,55155	3,7745	,65506	3,6637	,52170	3,9214	,52835	1,183	,318
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	3,3380	,52680	3,2159	,57349	3,2752	,56109	3,0978	,64185	2,9971	,49519	,773	,544
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	3,5155	,67160	3,4250	,88406	3,4743	,83139	3,2500	,69345	3,2867	,80290	3,014	,018
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	3,5252	,46182	3,5345	,52169	3,5102	,53429	3,5714	,48031	3,7762	,48581	,333	,856
Yeni program ile ilgili öneriler	4,1268	,56142	4,1345	,56700	4,1735	,54216	3,8988	,65055	4,0429	,58979	,067	,992

Öğretmenlerin, Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin görüşlerinin 1. sınıfı okutma deneyimi değişkenine göre farklılığını belirlemek amaçlı yapılan varyans analizi sonuçlarını yorumlamak amacıyla yapılan Levene testi sonucu, varyansların eşit dağıldığı varsayılarak (p>,05) LSD testi sonuçlarının ikili farklılıkları belirlemek üzere kullanılması kararlaştırılmıştır.

Tablo 3.22. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin 1. Sınıfı Okutma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılıkları (Varyans Analizi)

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	1,311	,328	,961	,429	Yok
	Gruplariçi	310	105,759	,341			
	Genel	314	107,070				
Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	3,038	,760	2,431	,048*	1-3 kez ile 13 ve üzeri
	Gruplariçi	310	96,873	,312			
	Genel	314	99,912				
Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	Gruplararası	4	2,053	,513	,788	,534	Yok
	Gruplariçi	310	202,026	,652			
	Genel	314	204,079				
Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler	Gruplararası	4	1,727	,432	1,690	,152	Yok
	Gruplariçi	310	79,164	,255			
	Genel	314	80,891				
Yeni program ile ilgili öneriler	Gruplararası	4	1,573	,393	1,214	,305	Yok
	Gruplariçi	310	100,423	,324			
	Genel	314	101,996				

*P<,05

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin 1. sınıfı okutma deneyimi değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucu “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” (F=2,431; p<,05) faktöründe anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

LSD testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar şu şekilde belirmektedir;

“Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” faktöründe öğretmenlerin görüşleri 1. sınıfı okutma deneyimine göre “1-3 kez ile 13 ve üzeri” deneyimleri olanlar arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri aritmetik ortalama sonuçları ile karşılaştırıldığında, 13 kez ve üzeri sayıda 1. Sınıfı okutma deneyimi olan öğretmenlerin ($\overline{X}$ **=3,00**), 1-3 kez 1. Sınıfı okutma deneyimi olan öğretmenlere ($\overline{X}$ **=3,34**) göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Yeni programın ilk okuma-yazma ile ilgili sorunlarına ilişkin görüşler” faktöründe görece olumsuz yönde eğilim göstermektedir.

Birinci Sınıf Türkçe Dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri “Yeni programın ilk okuma yazma ile ilgili olumlu sonuçlarına ilişkin görüşler” (F=,961; p>,05), “Yeni ve eski programın karşılaştırılmasına ilişkin görüşler” (F=,788; p>,05), “Yeni programın öğrencilerin genel gelişim özelliklerine etkisine ilişkin görüşler” (F=1,690; p>,05) ve “Yeni program ile ilgili öneriler” (F=1,214; p>,05) faktörlerinde 1. Sınıfı okutma deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin yapılan önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇLAR

Çalışmanın bu bölümünde 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının (2005) uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri 5 faktör altında değerlendirilmekte ve çalışmada ulaşılan sonuçlar ifade edilmektedir.

4.1.1. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin görüşleri belirlenen 5 faktör altında değerlendirilmektedir.

4.1.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Olumlu Sonuçlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 1)

- Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.
- Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.
- Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedirler.
- Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler okumaya erken başlamaktadırlar.
- Bitişik eğik yazı ile yazı yazmanın çok daha kolay olacağı yönünde öğretmenler kararsız düzeydedirler.
- Bitişik eğik yazı ile yazı yazma hızı daha fazladır.
- Öğretmenler, bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazılarının daha düzgün olduğu yönünde kararsız düzeydedirler.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.
- Yeni programla birlikte öğrenciler edilgen olmaktan kurtulup, etken hale getirilmiştir.
- Yeni programda sesler oyun oynayarak eğlenceli bir şekilde öğretilebilmektedir.

- Verilen kılavuz kitaplar programı uygulamada yeterlidir.
- İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük bir kolaylık olmaktadır.
- Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.
- Yeni ilk okuma yazma programı öğretmenin yaratıcılığına katkı yapmaktadır.

4.1.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın İlk Okuma Yazma İle İlgili Sorunlarına İlişkin Görüşleri (Faktör 2)

Öğretmenlerin yeni programın sorunlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında birçok maddede kararsız düzeyde oldukları görülmektedir:

- Öğrencilerin önce harfleri görmesi nedeni ile cümle algılamalarının zayıfladığına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Heceleyerek okumanın fazla olması nedeni ile anlama güçlüğünün arttığına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Ses temelli cümle yönteminde okuma hızının daha yavaş olduğuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Ders kitapları ve diğer kaynaklardaki yazıların eğik yazı olmaması nedeni ile okumada güçlük çekildiğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Yeni programda öğrencilerin yazarken de heceleme yaptıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Dikte çalışmalarında harf eksikliklerinin görüldüğüne yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Yeni programda, yazmanın okumaya göre daha geç gerçekleşmesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Öğrencilerin bitişik eğik yazı cümlelerinde harfleri kolayca tanıyamamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Dikte çalışmaları sırasında öğrencilerin tek tek seslerle cümle oluştururken zorlanmalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Sessiz harflerin telaffuzunda öğrencilerin sıkıntı çektiklerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Yeni programda okuma yazma takvimine tam olarak uyamadıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.

- Kelime ve metinlerden anlamlı metinleri oluşturmanın zorlaşmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Öğrenciye ses öğretiminde evde ve okulda öğretilenlerin farklı olması nedeni ile öğrencilerin ikilem yaşaması durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Öğrencilerin öğrenememe telaşına kapıldıklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Bitişik eğik yazı öğretirken materyal sıkıntısı çekildiğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Grup eğiliminin materyal sıkıntısı çekilmediğine yönelik olduğu söylenebilmektedir ($\overline{X}$ =**2,48**).
- Yeni program için gerekli materyallerin kendileri tarafından üretilmesi zorunda kalmaları durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler. Fakat katılımcıların cevaplarının bu duruma katılmadıkları yönünde olduğu söylenebilmektedir.
- Yeni programın öngördüğü eğitim teknolojilerinin okullarda yetersiz olma durumuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin başka öğretmenlerden duydukları olumsuz tecrübelerden sonra telaşa kapılma durumlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahiptirler.
- Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma yazma öğretimi ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre;

- Verilen kitaplarda dikteyi geliştirici, doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler çok azdır.
- Öğrenci gözlem formlarının sayısı ve kapsamı çok fazladır.
- Değerlendirmeye yönelik formlar çok zaman almaktadır.
- Gözlem formlarının fazlalığı kırtasiye masrafını arttırmaktadır.

4.1.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ve Eski Programın Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşleri (Faktör 3)

Öğretmenlere göre, eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmektedir. Öğretmenler, eski programda yazı yazma hızının daha fazla olduğu, eski programdaki dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğu, cümle yönteminde öğrencilerin bütünü algıladıkları için okuduğunu anlamanın daha fazla gerçekleştiği maddelerinde kararsız düzeydedirler.

4.1.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programın Öğrencilerin Genel Gelişim Özelliklerine Etkisine İlişkin Görüşleri (Faktör 4)

Öğretmenlerin görüşlerine göre,

- Yeni programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.
- Yeni programda el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.
- Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır
- Öğrencilerin bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.
- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin, “Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.” ve “Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.” maddelerinde kararsız düzeyde oldukları görülmektedir.

4.1.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Program İle İlgili Öneriler Hakkındaki Görüşleri (Faktör 5)

Öğretmenlerin görüşlerine göre,

- Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerekmektedir.
- Velilerin yeni programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olmaları için velilerle toplantıların yapılması gerekmektedir.
- Yeni programı anlamak ve uygulamak için her okulda program geliştirme uzmanına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Yeni göreve başlayan ve yeni programı ilk defa uygulayan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınma gereksinimi vardır.
- Yeni programın uygulanması sırasında velilerle daha fazla işbirliği içinde olunması gerekmektedir.

- Üniversitelerde ilk okuma yazma dersi öğretimine yönelik hizmet öncesi eğitim programı içeriğinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Yeni programda sesleri vermeye başlamadan önce çizgi çalışmalarına fazlasıyla zaman ayrılması gerekmektedir.

4.1.2. Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenen Bağımsız Değişkenler Açısından İncelenmesi

- Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla yeni program hakkında daha olumlu düşüncelere sahiptirler.
- Kadın öğretmenler eski programın daha yararlı olduğu düşüncesindeler.
- Öğretmenlerde kıdem arttıkça yeni program hakkında daha olumlu yönde eğilim gözlenmektedir.
- Kadrolu öğretmenler, sözleşmeli öğretmenlere kıyasla yeni program hakkında daha olumlu düşüncelere sahiptir.
- Yeni program hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Eğitim fakültesinden mezun olup da bölümü sınıf öğretmenliği olmayan öğretmenler, yeni program hakkında sınıf öğretmenliği mezunlarından ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha olumlu düşüncelere sahiptirler.
- Görev yaptıkları yer, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Her faktör altında il merkezinde ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin olumlu düzeyde görüş belirttiği söylenebilmektedir.
- Hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Her faktör altında hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin olumlu düzeyde görüş belirttiği söylenebilmektedir.
- 1. sınıfı okutma deneyimi arttıkça öğretmenler, yeni programın uygulanmasında daha az sorunla karşılaşmaktadırlar.

4.2. ÖNERİLER

- Aileler, “STCY” konusunda yeterli bilgi sahibi değiller. Eğitim- öğretim faaliyetleri sadece okulla sınırlı kalmayıp evde de devam eden bir süreç olduğundan, evde yapılacak etkinliklerde nasıl davranmaları ve çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda aileler bilgilendirilmelidir. Velilerin programdan doğru ve yeteri kadar bilgi sahibi olmalarını sağlamak için sık sık veli toplantıları yapılmalı ve okulda farklı evde farklı yöntemle okuma yazma öğretiminin uygulanmasını engellemek amacıyla onlarla daha fazla işbirliği içinde olunmalıdır.

- Öğrenci gözlem formlarının ve değerlendirme formlarının sayılarının ve kapsamının çok fazla olması, doldurulması ve incelenmesinin çok zaman alması ve bunların kırtasiye masrafını arttırması nedeniyle amacına ulaşması için sadece gerekli görülenlerin uygulanarak sayı ve kapsamı azaltılmalıdır.

- Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olduğu için, onların dikkatini çekici bol sayıda etkinliğe yer verilmelidir.

- Birinci sınıfı okutacak öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda daha kapsamlı bir hizmet içi eğitim almaları ve birbirleriyle sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunmaları sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha düzgün ve rahat yazmalarını sağlamak için sesler verilmeye başlanmadan önce çizgi çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmalıdır (Özellikle çocuk ana sınıfı eğitimi almamış ise bu süre daha da arttırılabilir). Ayrıca okul öncesi eğitim veren kurumlar, bitişik eğik yazının gerektirdiği hazırlık çalışmalarını gerekli ölçüde gerçekleştirerek öğrencilere gerekli alt yapıyı kazandırmalıdırlar.

- Programın uygulanabilirliği değerlendirilirken okulun şartları, sosyo-ekonomik düzeyi ve toplumsal farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve kalabalık sınıf mevcutları azaltılarak eğitimdeki kalitenin yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- Birinci sınıftaki “İlk okuma-yazma öğreniyorum” kitabı dışındaki diğer derslerin kitapları da bitişik eğik yazıyla verilmelidir.

- Öğrenci ders ve çalışma kitaplarında dikteyi geliştirici ve doğru hecelere ayırmaya yönelik etkinlikler az olduğu için öğretmenler yardımcı kaynak kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Bu da ekonomik durumu iyi olmayan veliler için büyük bir sıkıntı yaratmaktadır. Bunun önlenmesi için kitaplar yeniden düzenlenmelidir..

- Yeni programda eğitim teknolojilerinden fazlasıyla yararlanılması gerektiğinden okulun alt yapı eksiklikleri (araç-gereçler, yazılı ve görsel materyaller…) programın başarıyla uygulanması için MEB tarafından desteklenmelidir. Bölge ve çevre şartları göz önünde bulundurularak çeşitli alternatif etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Öğretmenler lisansüstü eğitime devam etmeleri konusunda teşvik edilmelidir.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilk okuma-yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar. Ancak program okulun şartlarına göre esnetilebilir. Bazı sınıfların kasımda okuma-yazmaya geçmesi mümkünken bazıları ise ocakta geçebilir. Öğretmenler bir harfin yazılışı tam oturmadan diğerine geçmemeli, programı yetiştirebilme kaygısına düşmemeli ve öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri konusunda aceleci davranmamalıdırlar. Öğrencilere okuma-yazma öğretirken öğretmene zamanı kendi sınıf seviyesine göre ayarlama fırsatı verilmelidir.

- Anket sonuçlarına göre; yeni göreve başlayan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri ilk okuma- yazma öğretimi farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına üniversitede yeni program ve STCY ayrıntılı bir şekilde kavratılmalı, tüm eğitim fakültelerinde ilk okuma-yazma öğretimi dersi staj şeklinde uygulamalı olarak işlenmelidir.

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazım hatalarını en aza indirmek için sık sık dikte çalışması yapılmalıdır.

- STCY' de çocuklar okumaya erken geçiyorlar ancak okuma hızları cümle yöntemine göre yavaş, eksik sesli okumalar gerçekleşiyor ve okuduğunu anlamada sıkıntı yaşanıyor. Bu nedenle çocukların bol bol kitap okuması sağlanmalıdır. Öğrenciler sınıf kitaplıklarının yanı sıra evde de kendi kitaplığını oluşturması için teşvik edilmelidir.

- Bu araştırma köy ilköğretim okullarında da gerçekleştirilerek genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Akbayır, Sıddık. *Türkçe Öğretim Programı,* İlköğretim Programları, Pegema Yayıncılık, Ankara 2006.

Aksoy H. H. , *İlkokuma Yazma Öğretimimde Kullanılan Yöntemler,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2005.

Akyol, Hayati. "Yazı Öğretimi", Milli Eğitim Dergisi, Bahar: 2000, Sayı: 146.

Akyol, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, Gündüz Yayıncılık, Ankara 2003.

Akyol, Hayati. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), 1. Baskı, Ankara 2007.

Akyol, Hayati. "Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar", İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Ankara 2007

Akyol, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, 7. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2008.

Akyol, Hayati; Turan Temur. "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" , Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 9, 2008.

Altun, Taner. “Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 17, No: 1, 15-32, 2009.

Arıcı, Ali Fuat. *Okuma Eğitimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2008.

Aydın, İlker. “Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi”, Milli Eğitim Dergisi, Kış: 2009, Yıl: 37, Sayı: 181.

Aydoğdu, Hamza. “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Eğitimdeki Gelişmeler”, Milli Eğitim Dergisi, Kış: 2009, Yıl: 37, Sayı: 181.

Aydın, Ayhan. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi,* Anı Yayıncılık, Ankara 1999.

Aydın Yılmaz, Zeynep. *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma-Yazma Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara 2006.

Azim, Mehmet. *Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne Göre İlk Okuma Yazma Öğretimi Rehberi,* 4. Baskı, Zambak Yayınları, İstanbul 2008.

Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler,* 5. baskı, Pegema Yayınları, Ankara 2005.

Baş, Elif. “Cumhuriyetin İlanından Günümüze Uygulamaya Konulan İlköğretim Türkçe Müfredat Programlarının Okuma Açısından Değerlendirilmesi”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ 2010, 730- 733.

Başaran, Mustafa; Halit Karatay. “Eğik El Yazısı Öğretimi”, Milli Eğitim Dergisi, Güz: 2005, Yıl: 33, Sayı: 168.

Bay, Yalçın. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi, Doktora Tezi ,2008, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bay, Yalçın. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri”, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 1, 2010, 257-277.

Bay, Yalçın. “İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yönteme Göre İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hatalarının Karşılaştırılması”, Milli Eğitim Dergisi, Yaz: 2010, Sayı: 187, Yıl: 39.

Bektaş Abdulbaki, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Belet, Ş. Dilek. *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2006.

Beyazıt, Necla. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılarıyla Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Bilir, Aynur. “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 38, Sayı: 1, 2005, 87-100.

Binbaşıoğlu, Cavit. *İlkokuma ve Yazma Öğretimi Üzerine*, Çağdaş Eğitim Yayınları, Ankara 1988.

Binbaşıoğlu, Cavit. "İlkokuma Ve Yazma Öğretiminin Cumhuriyet Döneminde Evrimi." Abece dergisi sayı:157, 1999.

Binbaşıoğlu, Cavit. "İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi," Eğitim ve Bilim, 14 (114); 8-34, 1999.

Binbaşıoğlu, Cavit. (2005) http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/a_yavuz.htm adresinden Haziran 2010'da alınmıştır.

Bulut, Figen. İlkokuma Yazma Ögretiminde Biresim ve Çözümleme Metodunun Ögretmen Görüslerine Dayalı Olarak İncelenmesi. (Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi). 1998, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

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

Cavkaytar, Serap. *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2010.

Cemaloğlu, Necati. *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara 2000.

Cemaloğlu, Necati. *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara 2001.

Cemiloğlu, Mustafa. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa 1998.

Coşkun, Eyyup. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), 1. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2007.

Çelenk, Süleyman. İlkokuma Yazma Ögretiminde Asamalı Biresim Tekniginin Etkinligi. (Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi), 1993, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çelenk, Süleyman. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 36, Sayı: 1-2, 2003.

Çelenk, Süleyman. " Yeni İlkokuma Yazma Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi", Eğitimde Yansımalar: VII Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, 109-121, 2005.

Çelenk, Süleyman. "İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8, 2008.

Demir, S. Ceren. "Dinleme/İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri", Milli Eğitim Dergisi, Kış: 2009, Yıl: 37, Sayı: 181.

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

Demirel, Özcan. *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi,* Anı Yayıncılık, Ankara 1999.

Demirel, Özcan. *Türkçe Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2003.

Doğan, Birsen. "Denizli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri", AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1 (2007), 85-97.

Ergin, Muharrem. *Türk Dilbilgisi*, İstanbul 1981.

Ferah, Aysel. *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma Yazma*, M.E.B. Yayınları, İstanbul 2001.

Fidan, N. ve M. Erden. *Eğitime Giriş,* Alkım Yayıncılık, İstanbul 1998.

Glasser, William*.* *Okulda Kaliteli Eğitim*, (çev. Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.

Glasser, William. *Başarısızlığın Olmadığı Okul,* (çev. Kıvılcım Teksöz), Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.

Glasser, William. *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*, (çev. Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul 2000.

Göçer, Ali. "İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler", Milli Eğitim Dergisi, Güz: 2000, 67-74, Sayı: 148.

Gülbaş Çiğdem, Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlk okuma Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, 2008, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Güleryüz, Hasan. *Programlanmış İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen El Kitabı*, Pegema Yayıncılık, Ankara 1991.

Güleryüz, Hasan. *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, 3. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 1998.

Güleryüz, Hasan. *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları,* Pegema Yayıncılık, Ankara 2000.

Güleryüz, Hasan. *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2002.

Güneş, Firdevs. *Okuma-yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi,* Ocak Yayınları, Ankara 2000.

Güneş, Firdevs. "Niçin Bitişik Eğik Yazı?", MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ocak:2006, 17-19, Sayı: 71.

Güneş, Firdevs. *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara 2007.

Göğüş, Beşir. *İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1968.

Holt, John. *Çocuklar Neden Başarısız Olur, (çev. Gürol Koca)* , Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.

<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> (10.08.2010 tarihinde ulaşılmıştır).

Kanmaz Ahmet, Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Berilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 2007, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karadağ, Ruhan. İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2005, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karagöz, Süleyman. *Uygulamalı İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1976.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara 1998.

Kavcar, Cahit; Ferhan Oğuzkan; Sedat Sever. *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayıncılık, Ankara 1997.

Kavcar, Cahit; Ferhan Oğuzkan; Sedat Sever. *Türkçe Öğretimi*, 8. Baskı, Engin Yayıncılık, Ankara 2005.

Kesginci, Şeniz. *2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*, Kök Yayıncılık, Ankara 2006.

Keskinkılıç, Kadir. *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara 2002.

Keskinkılıç, Kadir. *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara 2005.

Keskinkılıç, Kadir; S. Bilge Keskinkılıç. *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara 2007.

Kılıç, Abdurrahman. *Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara 2003.

MEB. *İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1979.

MEB. *Temel Eğitim Programı 1-Türkçe Eğitimi 2- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1982.

MEB. İlkokul Programı, Ankara 1995.

MEB. *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar, Taslak Baskısı)*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara 2004.

Nagel, Greta. *Öğrenimin Taosu,* (çev. Beno Kuryel), Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.

Nas, Recep. *Metinlerle İlkokuma- Yazma Öğretimi*, Ezgi Kitapevi, Bursa 2001.

Nas, Recep. *Türkçe Öğretimi*, Ezgi Kitapevi, Bursa 2003.

Oğuzkan, Turhan; Demiray, Kemal; Öz, M. Feyzi; Özdemir, Emin. *İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1972.

Oğuzkan, Turhan; Demiray, Kemal; Öz, M. Feyzi; Özdemir, Emin. *Güzel Türkçe (1-5) Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1972.

Onan, Bilginer. İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2005, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ortabağ Çevik, Sema. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri (Bursa İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 2006, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Öğreten, Şennur. Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2008, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Öz, M. Feyzi. *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2001.

Öz, Esra. İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2009, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özbay, Murat. "Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi", Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, 602, 111-120, 2002.

Özsoy, Uğur. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 2006, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

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

Ramsland, Katherine. *Öğrenme Sanatı*, (çev. İbrahim Şener, Selma Şenol), Beyaz Yayınları, İstanbul 1998.

Samancı, Selda. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler, Yüksek Lisans Tezi, 2007, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Sarı, Handan. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, 2008, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Savaş, Birnur. Ses Temelli Tümce Yöntemine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, 2008, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Schunk, Dale H. *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*, (çev.editörü Muzaffer Şahin), Nobel Yayınları, Ankara 2009.

Sever, Sedat. "Bilimsel Gelişmeler Karşısında Anadili Öğretiminin Sorumluluğu", Dil ve Dilimiz Türkçe, Sempozyum Bildirileri 13-14 Kasım 2003, Basıma Hazırlayan: Hüseyin Atabaş, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 2004.

Şahin, Ayfer. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması, Doktora Tezi, 2005, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şahin, İ., Turan, H., İnci, S. & Apak, Ö. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması", Milli Eğitim Dergisi, 2006, 171/109-130, Ankara.

Şahin, Nagihan. Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme, Doktora Tezi, 2008, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Şahin v.d., " İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması", Milli Eğitim Dergisi, 2006, sayı 171 s.109-129, Ankara.

Şencan, Hüner. *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayınevi, Ankara 2005.

Şengül, Murat; Murat S. Kara. " Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi", Milli Eğitim Dergisi, Güz: 2004, Sayı: 164.

Tekışık, H. H. "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu" 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 11-16. Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 2005.

Tok, Şükran. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Cilt:7, Mart 2001: s.257-275.

Townsend, Roz. *Okuma Zenginliği*, (çev. Tayfur Keskin), Sistem Yayıncılık, İstanbul 1996.

Tosunoğlu, Mesiha; Tosunoğlu, Nuray; Arslan, Fatih. "2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi", Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 2, 2008, 117.

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

Turan, Mehmet. “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri”, Milli Eğitim Dergisi, Yaz: 2010, Yıl: 39, Sayı: 187.

Uçar, Kemal Özgür Doğan. Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, 2001, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Uğurlu, C. Tayyar. “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı İle İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri” Esosder Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Güz: 2009, Cilt: 8, Sayı: 30, 103-114.

Uğuz, Selvinaz. Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, 2006, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Uysal, Sayit. “İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 16, No: 1, Mart 2008, 303-314.

Ünalan, Şükrü. *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara 2001.

Ünüvar, Perihan. Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, 2002, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Yangın, Banu. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, MEB Yayınları, Bursa 1999.

Yener, Zuhal. Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımına Göre 1. Sınıf Okuma Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, 2008, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldız, Cemal; Alpaslan Okur; Gökhan Arı; Yakup Yılmaz. *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, (Editör: Cemal Yıldız), Pegema Yayınları, Ankara 2008.

Yıldız, Yakup. "Kesintisiz Eğitimin Yansımaları", Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 21, Ekim-Kasım-Aralık 2011.

Yiğit, Vehibe. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi (Şırnak İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, 2009, Çukurova Üniversitesi, Adana.

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

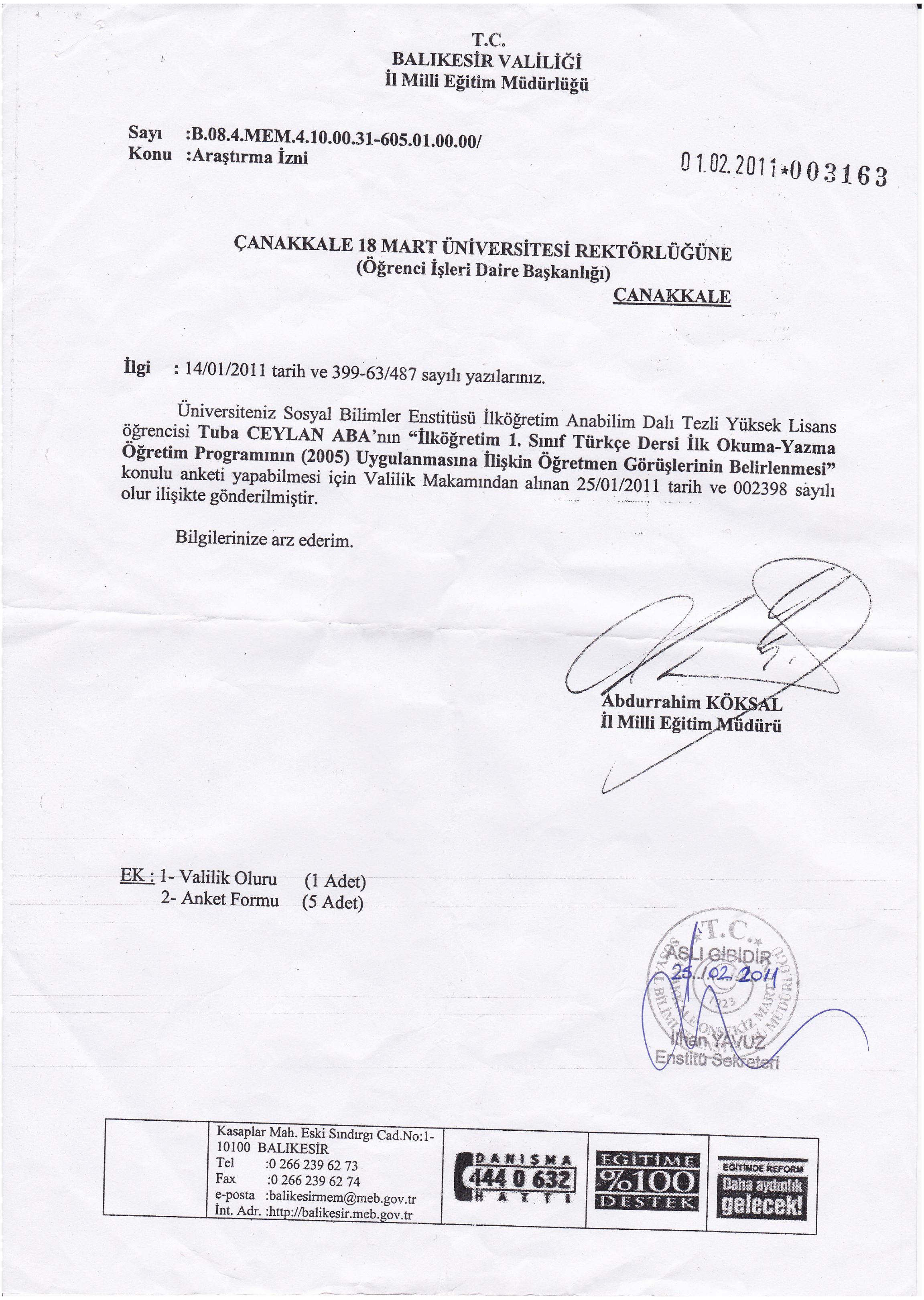
EKLER

EK 1: İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeğinin uygulanması için Balıkesir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Olur Yazısı

EK 2: Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma-yazma dersi öğretim programı anketi için kullanım izni belgesi

EK 3: İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeği

EK 1:İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeğinin uygulanması için Balıkesir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü olur yazısı.



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı **:B.08.4.MEM.4.10.00.31-605.01.00.00/**
Konu **:Araştırma İzni**

01.02.2011*003163

ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
ÇANAKKALE

İlgi : 14/01/2011 tarih ve 399-63/487 sayılı yazılarınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Tuba CEYLAN ABA**'nın **"İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi"** konulu anketi yapabilmesi için Valilik Makamından alınan 25/01/2011 tarih ve 002398 sayılı olur ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Abdurrahim KÖKSAL
İl Milli Eğitim Müdürü

EK : 1- Valilik Oluru (1 Adet)
2- Anket Formu (5 Adet)

T.C.
ASLI GİBİDİR
25/02/2011
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri

Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1-
10100 BALIKESİR
Tel :0 266 239 62 73
Fax :0 266 239 62 74
e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr
İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr

DANIŞMA 444 0 632 HATTI
EĞİTİME %100 DESTEK
EĞİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.31.605.01.00.00/ **...../01/2011**
Konu :Araştırma İzni

25.01.2011*002398

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/01/2011 tarih ve 399-63/487 sayılı yazısı.

Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi **Tuba CEYLAN ABA**'nın, Yüksek Lisans Programı çerçevesinde "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir Örneği)" konulu Y.Lisans tez çalışmasını Balıkesir il merkez ve Sındırgı ilçe merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine uygulama yapabilme isteğiyle ilgili yazı ve ekleri ilişikte sunulmuş olup; uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dalı öğrencisi **Tuba CEYLAN ABA**'nın Yüksek Lisans Programı çerçevesinde "İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir Örneği)" konulu Lisans tez çalışması kapsamında Balıkesir il merkez ve Sındırgı ilçe merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine uygulama yapabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

Abdurrahim KÖKSAL
İl Milli Eğitim Müdürü

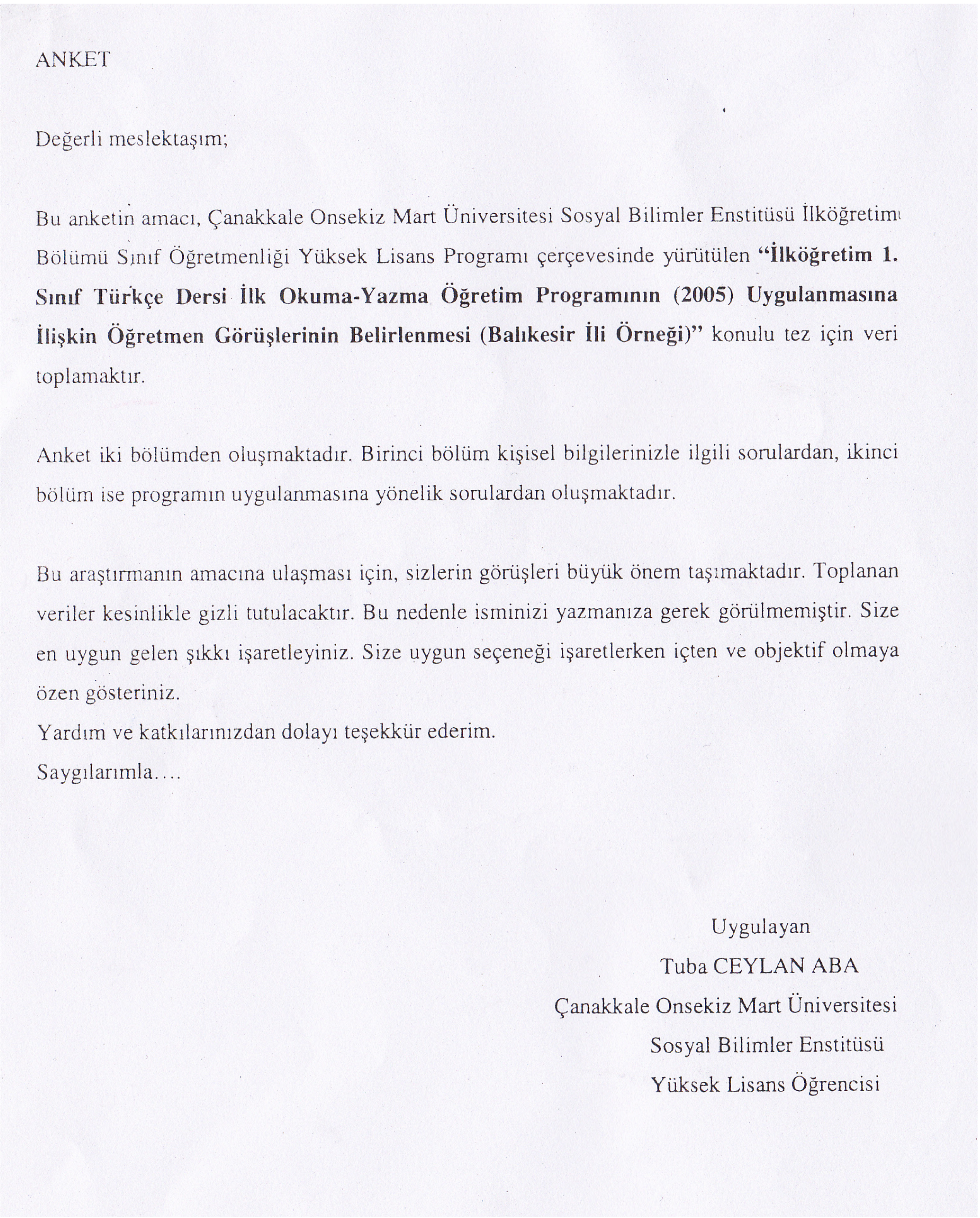
O L U R
25.../01/2011

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK : 1 Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)

21../01/2011 Şef A.ZENGİN
21./01/2011 Şb.Md. M.SABANCI

EK 3:İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Balıkesir ili örneği) ölçeği.



ANKET

Değerli meslektaşım;

Bu anketin amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülen **"İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği)"** konulu tez için veri toplamaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizle ilgili sorulardan, ikinci bölüm ise programın uygulanmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Bu araştırmanın amacına ulaşması için, sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır. Toplanan veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek görülmemiştir. Size en uygun gelen şıkkı işaretleyiniz. Size uygun seçeneği işaretlerken içten ve objektif olmaya özen gösteriniz.
Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.
Saygılarımla....

Uygulayan
Tuba CEYLAN ABA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

MESLEKİ VE KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?

a)Kadın b)Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz?

a)1-5 yıl b)6-10 yıl c)11-15 yıl d)16-20 yıl e) 21 yıl ve üzeri

3. Çalışma Durumunuz?

a) Kadrolu b) Sözleşmeli c) Ücretli d)Vekil

4. Eğitim Düzeyiniz?

a) Öğretmen Lisesi b) Eğitim Enstitüsü c) Yüksek Okul (Ön lisans) d) Lisans e) Lisansüstü

5. Mezun olduğunuz okul türü? (Lisans mezunu değilseniz diğer soruya geçiniz)

a) Sınıf Öğretmenliği

b) Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Diğer Öğretmenlikler (Fizik öğrt., Kimya öğrt., Tarih öğrt…)

c)Eğitim Fakültesi Dışındaki Fakülteler (Ziraat Fak., Fen-Edebiyat Fak., Su Ürünleri Fak., Mühendislik-Mimarlık Fak., İktisat Fak., Veterinerlik Fak…….)

6. Hizmet ettiğiniz süre içerisinde 1. sınıfları kaç kez okuttunuz?

a) 1-3 b) 4-6 c) 7-9 d) 10-12 e) 13 ve üstü

7. Görev yaptığınız kurum nerede bulunmaktadır?

a) İl Merkezi b) İlçe Merkezi

8. Yeni ilk okuma-yazma öğretim programına yönelik (ses temelli cümle yöntemi) hizmet içi eğitim aldınız mı?

a) Evet b) Hayır

9. Daha önce ilk okuma-yazma öğretiminde Cümle (Çözümleme) Yöntemini kullandınız mı?

a) Evet b) Hayır

ASLI GİBİDİR
25.02.2011
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri

YENİ PROGRAMIN İLK OKUMA YAZMA İLE İLGİLİ OLUMLU SONUÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Yeni program kalıcı öğrenme sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	(X)
2.Yeni program öğrenme hızını arttırmaktadır.	( )	( )	( )	(X)	( )
3.Öğrenciler okuma sırasında doğru heceler oluşturabilmektedir.	( )	( )	( )	(X)	( )
4.Ses temelli cümle yönteminde öğrenci okumaya erken başlamaktadır.	( )	(X)	( )	( )	( )
5.Bitişik eğik yazı ile yazı yazmak çok daha kolaydır.	( )	( )	( )	(X)	( )
6.Bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazma hızı daha fazladır.	( )	( )	( )	(X)	( )
7.Bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin yazıları daha düzgün olmaktadır.	( )	( )	( )	(X)	( )
8.Öğretmenler yeni ilk okuma yazma öğretim programına tamamen bağlı kalmaktadırlar.	( )	(X)	( )	( )	( )
9.Öğrenci edilgen olmaktan kurtarılmış, etken hale getirilmiştir.	( )	( )	( )	(X)	( )
10.Sesler oyun oynayarak, eğlenceli bir şekilde öğretilebilmektedir.	( )	( )	( )	(X)	( )
11.Öğretmene verilen kılavuz kitaplar, programı uygulamada yeterlidir.	( )	( )	( )	(X)	( )
12.İlk okuma yazma planlamasının öğretmene hazır olarak verilmesi çok büyük kolaylıktır.	( )	( )	( )	(X)	( )
13.Gözlem formları ile öğrencilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesi yararlı olmaktadır.	( )	(X)	( )	( )	( )
14.Yeni ilk okuma yazma öğretimi programı, öğretmenin yaratıcılığına katkı sağlamaktadır.	( )	( )	( )	(X)	( )

Diğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)

ASLI GİBİDİR
25.02.2011
İlhan YAVUZ

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

ASLI GİBİDİR
25.02.2011
İlhan YAVUZ

YENİ VE ESKİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
38. Cümle yönteminde, öğrenciler bütünü algıladıkları için okuduğunu anlama daha fazla gerçekleşmekte idi.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Eski programda dik temel harflerin yazımı daha kolaydı.	( )	( )	( )	( )	( )
40. Eski programda hızlı okuma daha fazla olmaktaydı.	( )	( )	( )	( )	( )
41. Eski programda yazı yazma hızı daha fazlaydı.	( )	( )	( )	( )	( )
42. Eski programda okuma yazmaya geçiş daha geç gerçekleşmekte idi.	( )	( )	( )	( )	( )

Diğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)

YENİ PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİN GENEL GELİŞİM ÖZELLİKLERİNE ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
43. Bu programla okuma yazmada, ileri seviyede olan öğrencilere yardımcı olunabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
44. Sesten cümleye gidilerek öğretildiği için bütünü algılayan öğrencinin gelişimine uymamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
45. Yeni programda el yazısının kullanılması öğrencilerin kendi karakterlerini oluşturmalarında önemli rol oynamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
46. Yeni program öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
47. Bilgiyi arama, bulma yollarını küçük yaşta öğrenmektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
48. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olduğu için, yazmaya hazırlık çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
49. Yeni program, öğrenme hızı farklı öğrencilerin başarısını arttırmada yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )

Diğer; (başka eklemek istediğiniz görüşünüz varsa yazınız)

ASLI GİBİDİR
23.02.2011
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri

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

Diğer; (başka önerileriniz varsa buraya yazınız)

ASLI GİBİDİR
25/02/2011
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri