

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SES
TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

Muhammed YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2008

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SES
TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Muhammed YILDIRIM

Danışman: Yard. Doç. Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA-2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SES TEMELLİ CÜMLE ÖĞRETİMİ YÖNTEMİ İLE İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Muhammed YILDIRIM

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR

Eylül 2008, 120 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemleri tespit etmektir.

Bu araştırma tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırma sürecinde görüşme tekniği için; 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş birinci sınıf okutmuş, aynı zamanda da 2006-2007 eğitim öğretim yılında da birinci sınıf okutan 25 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Daha sonra görüşme yapılan öğretmenlerden gözlemi kabul eden 5 öğretmenin sınıfında bir sesin verilmiş aşamalarını kapsayacak şekilde gözlemler yapılmıştır. Bu veriler doğrultusunda hazırlanan anket, Adana ilindeki tüm birleştirilmiş sınıflı okullara gönderilmiş ve 175 anket yanıtlanmıştır.

Araştırmada nitel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları, nicel veriler ise görüşme ve gözlemden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarını Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Görüşme ve gözlemden elde edilen veriler için içerik analizi yapılmıştır. Anketle elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları alınmıştır.

Çalışmanın sonucunda, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında öğretmenler, her sınıf için ayırabildikleri zamanı, ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saatini, denetim elemanlarınca yapılan rehberliği yetersiz buldukları tespit

edilmiştir. Bunun yanında köy okullarında araç gereç eksikliğinin olduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir ve öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler öz olarak araç gereç eksikliği, birden çok sınıfın aynı anda eğitim alması nedeni ile birinci sınıflara yeterince zaman ayrılmamasını ve öğrencilerin okula başladıklarında hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasının da önemli bir sıkıntı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin harf eksikliği yaparak yazma, sesleri karıştırma, anlamlı ve sürekli okuma yapamama problemleri olduğunu belirtmişlerdir. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında **b-d**, **r-n** (yazma sırasında), **ğ-y**, **d-t**, **b-p** ve **n-m** seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmede güçlük yaşadıkları fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazandıkları belirtilmiştir.

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

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, Bitişik Eğik Yazı, Birleştirilmiş Sınıf, İlk Okuma Yazma

ABSTRACT**THE FUNDAMENTAL DIFFICULTIES ENCOUNTERED AT THE
PRIMARY SCHOOLS WITHIN THE COMBINED CLASSES DURING THE
PRIMARY READING -WRITING TEACHING BY “THE SOUND FOUNDED
SENTENCE TUTORING” METHOD****Muhammed YILDIRIM****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Zekiye AĞIMLAR****September 2008, 120 Pages**

The purpose of this study is to establish the fundamental difficulties encountered at the primary schools within the combined classes during the primary reading -writing teaching by “the sound founded sentence tutoring” method.

This is a descriptive study of surveillance. At the beginning of the study twenty-five teachers were interviewed. These teachers had taught within the combined classes at several primary schools in the 2005-06 academic year and furthermore they were teaching within the first year students in the 2006-07 academic year. Subsequently, the stages of the sound founded sentence tutoring were observed and followed within the classes of five teachers who had given permission for surveillance. Thus a questionnaire which was outlined in accord with the knowledge and experience gained from the surveillances and interviews was sent to all of the primary schools, in Adana, comprising combined integrated classes. Hundred and seventy-five questionnaires come back with replies.

Within this study, by semi built interview and observation forms developed by the researcher, qualitative data and by the questionnaire which has been carried out with the findings formed with the interviews and observations, quantitative data have been collected. For the data formed with the interviews and observations, content analysis has been done. The frequency, percent and arithmetic average of the data formed with the questionnaire have been calculated.

At the end of the study, it is found out that teachers who have taught in primary schools with combined classes find the time spent in each class, the course hours taken for the reading-writing teaching and the guidance carried out by supervisors inefficient. Besides, teachers point out that there are lacks of teaching materials and technological devices in villages' schools adding that families do not make contribution to education as expected and finally they claim that they have forgotten in villages as a result of this have a feeling of loneliness. As a summary, teachers state that the time construction faced in the first grade combined classes, lack of materials and students' low level of mental preparation when they begin first grade are the important difficulties. Teachers bring out that students have such problems as writing a word with a missing letter, confusing sounds and having difficulty in reading continuously and meaningfully. It is found out that in the process of the first reading-writing with the sound founded sentence tutoring method, the sounds b-d, r-n (in the process of writing), ğ-y, d-t, b-p, and n-m sounds are confused. In addition, it is pointed out that although students have difficulty in learning attached italic handwriting they gain the ability of writing correctly.

By taking into consideration the interviews and questionnaire surveys made with teachers the conclusions of this study are the need for supporting schools economically, transforming combined classes into independent ones and supporting teaching profession socially and economically can be registered. In order to improve students' mental preparation and enhance their word capacity, pre-school education should be re-evaluated too.

Key words: The "Sound Founded Sentence Tutoring" Method, Attached Italic Hand Writing, Combined Classes, Primary Reading -Writing Teaching

ÖNSÖZ

Dil, ilk olarak yaşanılan çevrede edinilir ve daha sonra okul ortamında sistematik olarak öğretilir. Okullardaki ilk dil öğretimi ilk okuma yazma çalışmaları ile başlamaktadır. Bireyin sonraki yaşamı ve dili iyi kullanabilmesi için en önemli beceri olan okur-yazarlık bu dönemde öğretilmektedir.

Okuma-yazma becerisi, sadece adını soyadını yazma ve imza atma eylemlerinden oluşmaz, aynı zamanda bireyin sosyal, ekonomik, kültürel ve yurttaşlık rollerine hazırlanmasında önemli bir yoldur. Mesleğin ilk yıllarında, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerinin hayatını etkileyebilecek böylesine önemli bir beceriyi öğretme sürecini, sağlıklı bir şekilde atlatmaya çalışan öğretmen arkadaşlarımla, “Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları problemleri ve bu problemlerin çözümüne yönelik önerilerini tespit etmeye çalıştığımız bu araştırma, birçok kişinin katkısı ve desteği ile yapılmıştır.

İlk olarak, araştırmanın her aşamasını birlikte yürüttüğümüz, yoğun temposuna rağmen hiçbir şekilde emeğini esirgemeyen danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR’a sonsuz teşekkür ederim. Araştırma sürecinde bilgisi, tecrübesi ve zamanını paylaşarak yardımlarını esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY ve Öğretim Görevlisi Mediha SARI’ya teşekkür ederim. Ayrıca bu çalışmada ve hayat mücadelesinde benden tecrübesini ve yol göstericiliğini esirgemeyen, benim için özel bir yere sahip olan Sayın Prof. Dr. Rıfat Koray GÖKAN’a şükranlarımı sunarım. Bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonuna (Proje No: EF2006YL53), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, emeği bulunan ismini saymadığım hocalarıma, arkadaşlarıma ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Son olarak, araştırma süresi boyunca, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve beni motive eden Annem ve Kardeşlerime, çalışmanın son dönemlerinde tanıştığım ve bu kısa süre içerisinde varlığı ile bana hayat veren eşim Şeyda YILDIRIM’ a sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
TABLolar LİSLESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	11
2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı.....	11
2.1.2.. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması.....	11
2.1.3. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Türkiye'deki Konumu.....	13
2.1.4. Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimi.....	14
2.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Derslerin İşlenişi.....	16
2.1.6. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları ve Dezavantajları.....	19
2.1.6.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları.....	19
2.1.6.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Dezavantajları.....	21

2.1.7. İlköğretim Programı (1-5) Ünite ve Temalarının Birleştirilmiş Sınıflarda İşlenmesine İlişkin Esaslar.....	22
2.1.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	25
2.1.8.1. Fonetik(Ses) Değerlerini Öne Alan Yöntemler.....	25
2.1.8.2. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yöntemler.....	26
2.1.8.3. Karma Yöntemler.....	27
2.1.8.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	27
2.1.8.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	28
2.1.8.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	32
2.1.8.4.3. Bitişik Eğik Yazı.....	31
2.1.8.4.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	32
2.1.8.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	33
2.1.8.4.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme	34
2.1.8.4.4.3. Okuryazarlığa Ulaşma.....	37
2.1.8.4.4.4. İlk Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili	
Kazanımlar	37
2.2. Konuyla İlgili Araştırmalar.....	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	51
3.3.2. Gözlem Formu.....	52
3.3.3. Anket.....	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması.....	53
3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	56

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Aile Etkisinin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular	57
4.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular	59
4.3. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Denetim Elemanlarınca Yapılan Rehberlik, Alınan Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular	62
4.4. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğitim Yazı Kullanımına İlişkin Bulgular	66
4.5. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular	68
4.6. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular	72
4.7. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular.....	76
4.8. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular.....	78

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorumlar.....	91
5.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Aile Etkisinin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar	92
5.3. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Yorumlar	93

5.4. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Denetim Elemanlarınca Yapılan Rehberlik, Alınan Hizmet Öncesi ve Hizmet içi Eğitime İlişkin Yorumlar	94
5.5. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Yorumlar	95
5.6. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar.	96
5.7. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Yorumlar	97
5.8. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar	98
5.9. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin Yorumlar.	100

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	104
6.2. Öneriler	106
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	106
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	108
EKLER	112
ÖZGEÇMİŞ	120

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yapısal Türleri Ve Türkiye’deki Dağılımı	13
Tablo 2.2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Sınıfların Oluşturulma Biçimleri.....	15
Tablo 2.3. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Mihver Derslerin Uygulanmasına İlişkin Dağılım.....	23
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Cöre Dağılımı.....	48
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Bir Arada Okuttukları Sınıf Sayısına Göre Dağılımları.....	49
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	49
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Birinci Sınıf Okutma Sayılarına İlişkin Dağılımı.....	50
Tablo 3.6. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Öğrenci Sayılarına, Derslik Sayılarına ve Gözlem Süresine Göre Dağılımları.....	51
Tablo 3.7. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçelere göre Dağılımı	54
Tablo 3.8. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Okullarına ve Gözlem Sürelerine Göre Dağılımları.....	54
Tablo 3.9. Adana İlinde Anket Gönderilen Okulların İlçelere göre Dağılımı.....	55
Tablo 4.1. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Ailenin Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Dağılımı.....	58
Tablo 4.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı.....	61
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıf Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımları.....	63
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Programlarına İlişkin Katılmış Oldukları Kurs- Seminer Sayılarına Göre Dağılımları.....	64
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Programlarına İlişkin Almış Oldukları Kurs-Seminerlere Göre Dağılımları	64

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında denetim elemanlarınca yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı	65
Tablo 4.8. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı	67
Tablo 4.9 Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı.....	71
Tablo 4.10. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı.....	75
Tablo 4.11. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı.....	77
Tablo 4.12. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı.....	87

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	112
Ek 2. Gözlem Formu.....	114
Ek 3. Anket Taslağı.....	115
Ek.4. Yasal İzin Dilekçesi.....	119

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkiye’de geçmişte öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, günümüzde ise öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf, farklı sınıflardaki öğrencilerin bir araya getirilerek, aynı derslikte ve tek öğretmen tarafından eğitim öğretim etkinliklerinin sürdürüldüğü sınıftır. Derslikler dikkate alınarak, öğrenci ve öğretmen sayısına göre bazen beş sınıf bir araya getirilirken, bazen de iki, üç ya da dört sınıf bir araya getirilir. İlke olarak birinci ve beşinci sınıfların koşullar uygunsa, bağımsız sınıf olarak, bir öğretmen tarafından eğitimin sürdürmesi önerilir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yönteminin öğrencilerin eğitim ve öğretimi üzerinde, farklı akademik ve yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada olmasının yarattığı sinerjik etkiden, okul binası ve öğretmen tasarrufu sağlamak yönlerinden olumlu yanları olduğu gibi bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Doğan 2000, s13-28, Öztürk 2003, 13). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sakıncalı yanlarını Köksal (2002, 4) şöyle sıralamaktadır:

“Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf öğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamamasıdır.”

Sınıfın yönetiminde, derslerin işlenişi sırasında öğrencilerde güdü kaybı, dikkatin diğer sınıf etkinliklerine yönelmesi, öğretmenin sınıflar için ayrabildiği zamanın azlığı gibi sorunlar da yukarıdaki sakıncalara eklenebilir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, genellikle meslekî yaşamlarının ilk yıllarını çalışmaktadırlar. İlk yıllarda, ne kadar nitelikli hizmet öncesi eğitim alınmış olunursa olunsun, öğretmenler bir çok zorluğu bir arada yaşarlar:

Öğrenmiş olduklarını uygulayabilme, yeni başladığı meslekteki bürokratik sosyalleşme süreci içinde olmak, tanıyıp bilmediği bir çevrede sosyolojik yabancı olmak, köyde yaşamının zorlukları, aile kurmak sorumluluğuyla ilgilenmek gibi çözmek zorunda olduğu sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunlarla birlikte öğretmenlik görevini yürütmesi gerekir.

Birleştirilmiş sınıflarda da ilk okuma yazma öğretimi birinci sınıfta Türkçe dersi içinde yapılır. İlk okuma yazma, ilköğretime başlayan öğrencinin karşılaştığı ilk ve temel derstir. Çünkü okuma yazma Farabi'nin tanımladığı anlamda, “âlet” (ya da araç) niteliğinde bir öğrenmedir. Okuma yazmayı öğrenen birey bu ders konularını kavramakla önemli bir araç elde etmekte, sorunlarını bu araçla çözmektedir. Öyleyse bu araca sahip olmalıdır. Amaç okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmektir (Çınar 2002, 7). Bunun içindir ki, ilköğretim ilkokuma yazma öğretimi ile başlar. Böylece ilköğretimin birinci sınıfında en önemli ve öncelikli ders Türkçe (ilk okuma yazma) dersidir.

İlk okuma yazmayı öğrenmek okula yeni başlamış ve henüz okulda öğrenme deneyimi olmayan, çeşitli kaygılar taşıyan bir çocuk için de zor bir iştir. Bir çocuğun okulda sorun yaşamaması için birçok sebep vardır. Çünkü okumayı tamamiyle öğrenmek karmaşık ve zor bir uğraştır; yeni öğrenmeye başlayan kişinin yanlış yapması çok kolaydır ve yeni öğrenen çocukların çoğu gerçekten başarısız olurlar (Howe 2001, 15). Birleştirilmiş sınıflarda öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarını zorunluluğu da dikkate alındığında, iyi yetişmiş bir öğretmen ve eğitim için uygun koşulların sağlanmasını gerekli kılmaktadır. (Calp 2002, 301)

1.1.Problem

Okuma-yazma, günümüz insanın yaşamındaki en önemli becerilerden biridir ve okul başarısında son derece önemli bir yere sahiptir. (Slocum, Street ve Gilberts, 1995) Doyle (1983) okuma gerektiren etkinliklerin, okul gününün % 83'ünü oluşturduğunu belirtmiştir. Okuma yalnızca ilkokul döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Ortaokul ve lise yıllarında ise ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayalı öğrenme giderek arttığından, doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde, kişilerin mesleki

gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması daha iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin; kelime dağarcığı, okurken metinden kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla birlikte gelişir (Stanovich, 1988).

Bu denli önemli bir beceri olan okumanın nasıl kazanıldığı da son derece önemlidir. Okumanın nasıl kazanıldığına ilişkin farklı açıklamalar mevcuttur. Örneğin, Bond, Tinker, Wason ve Wason'a (1989) göre okuma, yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Her çocuk farklı sürede ve hızda okumayı öğrenir. Okuma süreci de sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Okuma, hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve olabilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzeyde probleme neden olur. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim ciddi bir şekilde engellenmediği zaman çocuk okumayı öğrenir. Okuma, Lewis ve Doorlag'a (1983) göre de temel iki boyuttan oluşmaktadır; bu iki boyut, kelimeyi tanıma ve anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembolleri sese dönüştürebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise, kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir, bilinmeyen bir kelimedede ise seslerin, hecelerin analizi gereklidir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, özellikle öğrenme yetersizliği olan çocuklar için güç olmaktadır. Öte yandan, okuduğunu anlama becerisi ise tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir. Ross'a (1976, 142) göre de "okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerin anlamının da bilinmesidir". Gough ve Juel'e (1991) göre de okuma (Okuma= Kelime çözümlenme X Anlama) şeklinde formüle edilebilir. Anlama ise okumanın en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşmak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlenmesi, bunun için de mesajı oluşturan sembolleri iyi ayırt etmesi gereklidir. Bu nedenle görsel uyarıcıya sıralı bir şekilde dikkat etmek, yani baştan sona, soldan sağa sistematik olarak göz hareketleriyle tarama becerisi gereklidir. Usta okuyucuların anlamak için tüm yazılı materyali taraması, her sembole dikkat etmesi gerekmeyebilir, fakat okumaya yeni başlayanların hiyerarşik bir şekilde, her bir düzeyi

gerçekleştirmesi gereklidir. Okuma becerileri hiyerarşik olarak; seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümlleme ve anlama şeklinde sıralanmaktadır (Ross,1976). Juel (1988) basit şekliyle okumayı; çözümlleme ve anlama, yazmayı ise imla ve fikir oluşturma bölümleri olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Okumaya ilişkin farklı tanımlar olduğu gibi okuma öğretimi ile ilgili de farklı yöntemler vardır. Her öğrenme gibi ilkokuma yazma öğrenmenin de olumlu yaklaşımlarla ve doğru yöntemlerle yapılması gerekir. İlkokuma yazma öğretiminde abece, harf, ses, sözcük, tümce ve öykü yöntemleri kullanılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ’nin kullanılmasını istemektedir (MEB 2005)

Önerilmeyen yöntemlerin uygulanmasıyla ortaya çıkan sorunlar, öğrencinin olumsuz akademik benlik tasarımına ulaşmasına kaynaklık edebilir. Bu olumsuzluk bireyin akademik yaşamının tüm aşamalarında karşısına çıkabilir. Örneğin; doğru ve hızlı okuyamama, okuduğunu anlamama, sözcük dağarcığını geliştirememesi gibi. Dilini öğrenme ve kullanma becerilerini iyi ve doğru öğrenememiş bireyin, yaşamının çeşitli boyutlarında bunun olumsuz etkisini görmemesi olanaksızdır. Çünkü okuma yalnızca, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir (Freire ve Macedo 1998, 72).

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu, ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında, iyi alışkanlıkların kazandırılmamasına bağlanabilir (Öz, 1998, 1).

İlkokuma yazma öğretimini sadece okuma yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme olarak ele almak bir yanılgıdır. Böyle bir tutum ilkokuma yazma etkinliğini diğer dil etkinliklerinden koparır. Okuma, yazılı ya da basılı dilin anlamının kavranması eylemidir. Bu özelliği ile okuma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Okuma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirir (Çelenk, 1992, 369).

İnsan başarılarının temelinde dile hâkim olmak ve dili iyi kullanmak yatmaktadır. Bu nedenledir ki, ulusal dilin öğretimi eğitim sistemlerinde önemli bir yere

sahiptir. Hiçbir toplum çocukların çevreden öğrendiği basit konuşma dili ile yetinmez. Bunun için tüm eğitim öğretim etkinlikleri ulusal dille yapılır. İlk okuma yazma öğretiminde de bu dilin öğretimine başlangıç yapılır.

M.E. B.Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilerek Ağustos 2004 tarihli Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, dokuz (9) ilde, toplam 120 ilköğretim okulunda, 1-5 sınıflar Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine ait yapılandırıcı anlayışa göre değiştirilmiş Öğretim Programlarının pilot uygulaması yapılmıştır. Bu programlar 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yurdumuzdaki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır.

“Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma yerine, değiştirilen Türkçe Öğretim Programı ve Öğretim Kılavuzu kitabında uygulanması istenen “Ses Temelli Cümle Yöntemi” hakkında bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlere, program uygulamaya başlanırken 3-4 günlük program tanıtım seminerlerinin dışında her hangi bir hizmet içi eğitim düzenlenmemiştir.

Öte yandan birleştirilmiş sınıflı köy okullarının kendine özgü sorunları bulunmaktadır. Örneğin bazı köylerde öğrenciler tarımda çalışmakta, okula yeterince devam edememekte, veliler eğitime beklenen desteği sağlayamamakta ve çocuklar kalem, defter, kitap gibi temel araçlardan bile yoksun bulunmakta ve bazı köylerde Türkçe yeterince iyi konuşulamamaktadır.(Erden, 1996) Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları; yapı, fonksiyon, programların uygulanması, idari yapı ve işleyiş gibi kendine has bazı özelliklere ve özel şartlara sahiptir. (Abay, 2006, 3)

Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimine etki eden etmenleri belirlemek amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

“Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemler nelerdir.”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemlerin neler olduğunu öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında;
 - Hazırlık aşamasında yaşanan problemler nelerdir?
 - Sesi tanıma ve hissetme aşamasında yaşanan problemler nelerdir?
 - Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamasında yaşanan problemler nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında ailenin ilk okuma yazma sürecine etkisi nedir?
3. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında kullanılan araç-gereçlere ilişkin görüşler nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında denetim elemanlarınca yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin görüşler nelerdir?
5. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında sınıf ortamının STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan süreye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Köyde yaşam olgusunun birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli görevidir. Eğitim kurumlarında tüm eğitim etkinlikleri önceden hazırlanan bir programa bağlı olarak yürütülür. Çünkü uygulanan eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programın kalitesine bağlıdır. Uygulanan programın kalitesi ise çağın bilimsel ve teknolojik

gelişmelerine uygun olarak kendisini yenileyebilmesi, yani geliştirebilmesiyle olanaklıdır. Program geliştirme, en genel anlamıyla, programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda düzeltilmesi; bir ölçüde yeniden düzenlenmesi sürecini içerir. Bu anlamda program geliştirme sürekli yenileşme çabasını gerektirir (Erden, 1993).

Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yoludur.

Toplumsal yapı ve işleyişin değişimi, yeni bilimsel bulguların elde edilmesi, programların değişimini zorunlu kılmaktadır. Hazırlanan ve alanda deneme uygulaması gerçekleştirilen ilköğretim programları birçok yönden eskisinden farklılıklar göstermektedir. Gelecek yıllarda da okullar ve öğretim programlarının, günümüz okullarından farklı olabileceği unutulmamalıdır. Bu farklılık, izlenen programların yenilenme ihtimalinden kaynaklanabilir. Çünkü o zaman da programlar değişebilecektir. Bu durumda asıl konu değişmek değil değişime ayak uydurabilmektir. Önemli olan değişimin olumlu yönde, amaçlar doğrultusunda ve istedik düzeyde gerçekleşmesidir. Okullarımızda ve dolayısıyla hayatımızda yaşanan bu değişimin planlayıcısı konumundaki Milli Eğitim Bakanlığı, yeni öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarında, Bakanlığın ve üniversitelerin mevcut araştırma bulgularını ve bilgi birikimini temel alarak çalışmalara başlamıştır. Son 10–15 yıllık dönem içinde Bakanlığın çeşitli birimlerince gerçekleştirilen araştırmalar, üniversitelerce yürütülen lisansüstü eğitim araştırmaları-tezleri ve diğer çalışmalar, eğitimle ilgili tüm taraflardan ve toplumsal kesimlerden gelen dönütler, öğretim programlarında değişimin-dönüşümün zorunluluğuna işaret etmektedir. Bu zorunluluk doğrultusunda 2004-2005 eğitim öğretim yılında ülkemizde 9 ilde pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan ve şu an kullanılmakta program uygulanmaya başlamıştır. Bu programın, kamuoyunda ve eğitimciler arasında en çok tartışılan kısmını ise Türkçe ilk okuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. Bu program

içerisinde uygulanması öngörülen “Ses temelli cümle yöntemi” ve “bitişik eğik yazı” ile ilk okuma yazma öğretimine 2005–2006 eğitim-öğretimin yılında başlanmıştır.

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli görevidir. Eğitim kurumlarında tüm eğitim etkinlikleri önceden hazırlanan bir programa bağlı olarak yürütülür. Çünkü, uygulanan eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programın kalitesine bağlıdır. Uygulanan programın kalitesi ise çağın bilimsel ve teknolojik gelişmelerine uygun olarak kendisini yenileyebilmesi, yani geliştirebilmesiyle olanaklıdır. Program geliştirme, en genel anlamıyla, programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda düzeltilmesi; bir ölçüde yeniden düzenlenmesi sürecini içerir. Bu anlamda program geliştirme sürekli yenileşme çabasını gerektirir (Erden, 1993).

Yapılan bu araştırma, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumda olan öğretmenlerin görüş ve önerilerini saptayarak programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma ile, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programlarında bulunan iki kredilik “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersinin köy okullarında uygulamalı olarak yapılmasının sağlanmasına ve bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi alanında uygulamaya konulacak yeni yöntemler hakkında daha fazla bilgilendirilmesine katkı sayılabileceği tahmin edildiği için önemlidir.

Bütün ülkede, sistemde uygulanacak çalışmalardaki olumsuzluklar, tüm öğrencileri, dolayısıyla sistemi etkileyecektir. Öğrencileri ve sistemi olumsuz etkilerden korumak için uygulamalar yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem değişikliği ile ilgili uygulamalar 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilk kez yapılmaktadır. Bu nedenle uygulama sonuçlarının alanda araştırılıp değerlendirilmesi, büyük öneme sahiptir. Bu sayede, varsa olumsuzlukların belirlenip düzeltilmesi ve tüm öğrencilerin/sistemin olumsuzluklardan korunması mümkün olabilecektir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmanın uygulanması, aşağıdaki varsayımlara (sayıtlılar) bağlıdır.

- Seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara, öğretmenlerin, içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin rol yapmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, Adana ilindeki birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında 1. sınıf öğrencileri ile eğitim –öğretim yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan anket, görüşme formu ve gözlem formundaki maddelerle sınırlıdır.
- Araştırma, görüşme, gözlem ve anketten elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Birleştirilmiş sınıf: “Birden fazla sınıfın tek derslikte toplanması ve aynı öğretmenin gözetimine verilmesi ile oluşturulan sınıftır.” (Doğan, 2002, 1)

Öğretmenli dersler: Öğretmen ve öğrencilerin dersi birlikte işledikleri, konunun önemli yerlerini, konu hakkındaki ipuçlarını, anlaşılmayan kısımların tekrarını, ek alıştırmaları, deneyleri, ...vb etkinliklerin yürütüldüğü ders saatleridir.

Ödevli Dersler: Öğrencilerin, önceden öğrendikleri, ünite ve konuların ayrıntılarını veya alt konularını, kendi kendilerine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri kapasitelerini kendi başlarına arttırmaya çalıştıkları ders saatleridir.

İlk okuma yazma öğretimi: İlk okuma yazma öğretimi, harflerin görülüp tanınması son aşamasından sonra, mekanik olarak onları seslendirmeyi içeren süreçten öte bir şeydir. Bu süreç, harf, kelime, cümleyi tanıma ve bir bütün olarak metni anlamlandırmayı içeren karmaşık bir süreçtir (Ünüvar ve Çelik, 1999, 1).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTK: Talim Terbiye Kurulu

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

CÇY: Cümle Çözümleme Yöntemi

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusunun temelini oluşturan birleştirilmiş sınıf, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ilkokuma –yazma öğretimi kavramlarına ilişkin kavramsal açıklamalara, ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere, yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birleştirilmiş sınıf kavramını daha iyi anlayabilmek için öncelikle birleştirilmiş sınıfla ilgili terimlere açıklık getirmekte fayda vardır.

Birleştirilmiş sınıf kavramı Çınar(2002) tarafından: “Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır.” Şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca Oğuzkan (1991), Eğitim Terimleri sözlüğünde: “Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilmeyişi nedeniyle birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan sınıftır.” Şeklinde tanımlanmaktadır.

Birleştirilmiş sınıflı okul ise, Doğan (2000) de “ Kırsal yerleşim birimlerindeki zorunlu eğitim çağına gelmiş çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla düzenlenmiş bünyesinde birleştirilmiş sınıf bulunan okullardır” şekilde ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda yürütülen öğretim, A (1,2,ve 3.sınıf öğrencileri) ve B (4. ve 5. sınıf öğrenciler) grubundaki öğrencilerin birkaç sınıfını birleştirip bir derslikte toplayıp bir öğretmenin gözetiminde yetiştirme çabasıdır.

2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde eskiden beri uygulanmaktadır. Türkiye’de bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve derslik sayısının

yetersizliğidir. Yaklaşık 17 bin birleştirilmiş sınıflı okulun, 7 500'ünün tek öğretmenli olması, öğrenci sayısının azlığının en önemli neden olduğunu göstermektedir.(MEB 2000 Verileri, s: 52-55)

İstatistiklere göre mevcut ilköğretim okullarının yarısına yakını birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve öğrenim gören öğrenci sayısı bağımsız sınıflardakilerin yaklaşık (% 10)'u kadardır. (MEB 2000 verileri,)

04.01.2005 tarihli Radikal gazetesinde yayımlanan "birleştirilmiş sınıflara çare yok" başlıklı haberde; Bakanlık verilerine göre, birleştirilmiş sınıf uygulaması Türkiye'nin tüm illerinde uygulanıyor. 16 bin 379 okulda devam eden birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamında 587 bin 379 öğrenci öğrenim görüyor. Bu öğrencilerden 238 bin 343'ü iki, 178 bin 6'sı üç, 18 bin 194'ü de dört sınıf bir arada öğrenim görüyor. Beş sınıf bir arada eğitim gören öğrenci sayısı ise 152 bin 836'ya ulaşıyor. Bu kapsamdaki öğrencilerin 307 bin 693'ünü erkek, 279 bin 686'sını kız öğrenciler oluşturuyor. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmen sayısı ise 27 bin 685 denilmektedir.

Türkiye'nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin tüm illerinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullar vardır. AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD'de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır.(Doğan, 2000 , 9)

Birleştirilmiş sınıf uygulamasını daha etkili ve verimli duruma getirmek için değişik dönemlerde çalışmalar yapılmış, programlar hazırlanmıştır. 2000–2001 öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" İlkokul (İlköğretim I. Kademe) programı içinde ayrı bir program olarak yer almaktaydı. 2000–2001 öğretim yılından itibaren değişikliğe gidildi.

Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.05.2000 tarih ve 122 sayılı kararıyla 2000–2001 öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılan programların yerine, müstakil (bağımsız) sınıflarda uygulanan; "fen bilgisi", "sosyal bilgiler" ve "hayat bilgisi" programlarının birleştirilmiş sınıflarda da okutulması kararlaştırıldı.

Bu uygulama ile,

1. İlköğretim okullarında aynı programın uygulanması,
2. Eğitim-öğretimde birlik ve bütünlüğün sağlanması,
3. İlköğretim okullarında program farklılığından doğan sınıf uyumsuzluklarının ortadan kaldırılması,
4. Ölçme ve değerlendirmede, üst öğrenime yönlendirmede bütünlüğün sağlanması, hedeflenmişti.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan 2004 İlköğretim Programı (1-5), öğretme-öğrenme süreci ve öğretmenin rollerinde önemli değişiklikler getirmektedir. Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabullenmeleri ve yönlendirmeyi beklemleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bireylerin bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir. Konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

2.1.3. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Türkiye'deki Konumu

Birleştirilmiş sınıflı okulların kurumsal yapıları, hizmet fonksiyonları açısından incelendiğinde farklı yapıda oldukları görülmektedir. Türkiye genelinde dağılmış on farklı tipte okul türü bulunmaktadır. Yapısal bakımdan farklılık gösteren birleştirilmiş sınıflı okulların dağılımları, Bakanlığın 2000 yılına ilişkin verilerine göre; aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yapısal Türleri Ve Türkiye'deki Dağılımı

Birleştirilmiş sınıflı okul türü	Okul sayısı	Öğrenci sayısı
Beş sınıfın birlikte okutulduğu tek öğretmenli okul	7 608	312 673
Dört sınıfın birlikte okutulduğu tek öğretmenli okul	1 266	30 559
Üç sınıfın birlikte okutulduğu tek öğretmenli okul	512	19 385
İki sınıfın birlikte okutulduğu tek öğretmenli okul	404	21 250
Beş sınıfı ayrı iki öğretmenin okuttuğu okul	4 144	263 060
Dört sınıfı ayrı iki öğretmenin okuttuğu okul	232	12 316
Üç sınıfı ayrı iki öğretmenin okuttuğu okul	183	10 176
Beş sınıf ayrı üç öğretmenin okuttuğu okul	1 506	119 732
Dört sınıfı ayrı üç öğretmenin okuttuğu okul	118	9 179
Beş sınıfı ayrı dört öğretmenin okuttuğu okul	1 105	109 590

Yukarıdaki tabloda, birleştirilmiş sınıflı okulların yapısal türüne ilişkin veriler incelendiğinde; Türkiye’de 10 farklı yapıda birleştirilmiş sınıflı okul türü bulunmaktadır. Okul sayısı bakımından, 5 sınıfın birlikte okutulduğu tek ve iki öğretmenli okulların çoğunlukta; okul sayısı bakımından, dört ayrı sınıfın 3 öğretmen tarafından okutulan okulların da çok az olduğu anlaşılmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen sayısı azaldıkça, okul sayısı artmakta olduğu; çalışan öğretmen sayısı arttıkça da okul sayısı azalmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Okul başına düşen öğrenci sayısında belli bir standart yoktur. Birleştirilmiş sınıflı okulun öğrenci sayısına bağlı olarak, bu okullarda çalışan öğretmen sayısının artmış olduğu gözlenmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullar, ilk üç sınıfı veya ilk beş sınıfı bünyesinde bulundurmaktadır. Bu okulların %39’u tek öğretmenli, %33’ü iki öğretmenli, %16’sı üç öğretmenli ve %12’si de dört öğretmenlidir.(M.E.B. 2000 yılı istatistikleri s:109)

2.1.4. Birleştirilmiş Sınıfları Oluşturma Biçimi

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmen, derslik ve öğrenci sayılarına (sınıf mevcutlarına) göre, sınıfların oluşturulma biçimleri:

Tek öğretmenli, tek derslikli okullarda; A ve B grubu (1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf) öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur. Yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir. Öğretmen, sadece A ya da B grubunu okutuyorsa Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerini tüm sınıflarla birlikte öğretmenli işliyor. Ancak beş sınıf bir arada olunca, bu dersleri öğretmenli ve ödevli işlemek zorunda kalıyor. Kazanımların tümü için etkinlik yaptırmak bu türden birleştirilmiş sınıflarda diğerlerine göre biraz daha güçtür.

İki öğretmenli, iki derslikli okullarda; Normal koşullarda A grubu bir öğretmen, B grubu da diğer öğretmen tarafından okutulur. Yaygın olmamakla birlikte, bazı okullarda, bazı dönemler öğrenci sayısının sınıflara dağılımında aşırı dengesizlikler gözlenebilir. Örneğin; derslik kapasiteleri zorlansa bile 20 kişilik olan bir okulda, A grubundaki öğrenci sayısı 34, B grubundaki öğrenci sayısı 7 ise, 3. yıl öğrencileri B grubu öğretmeni tarafından okutulur. Böyle durumlarda B grubunu okutan öğretmen 3.

yıl öğrencileri için A grubuna ait yıllık planı uygular. Koşullar zorlamadığı sürece sınıflar A grubu (1, 2, 3. sınıflar) ve B grubu (4 ve 5. sınıflar) biçiminde birleştirilmelidir.

İki öğretmenden biri aday ya da vekil öğretmen ise, A grubu asıl öğretmen, B grubu aday ya da vekil öğretmen tarafından okutulmalıdır.

Üç öğretmenli, üç derslikli okullarda; A grubundaki 1. sınıf öğrencileri bir öğretmen, 2 ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen, B grubu 4 ve 5. sınıf öğrencileri birleştirilerek diğer bir öğretmen tarafından okutulur. Üç öğretmenli ve üç derslikli okullarda, özellikle 1. sınıfların bağımsız sınıf olmasında yarar vardır. Üç öğretmen, iki derslik varsa, sınıflar aynı biçimde oluşturulmalı. Birinci sınıflar tam gün olmalı; diğerlerinden biri sabahçı, diğeri öğlenci olmalıdır.

Dört öğretmenli, dört derslikli okullarda; 1, 4, ve 5. sınıf öğrencileri bağımsız olarak birer öğretmene, 2 ve 3. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmene verilir. Eğer 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin mevcudu çok fazla ise bu durumda 4 ve 5. sınıflar birleştirilir, 2 ve 3. sınıflar bağımsız olur.

Tablo 2.2. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Sınıfların Oluşturulma Biçimleri

Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	1	(1 + 2 + 3 + 4 + 5)				
2	2	(1 + 2 + 3)			(4 + 5)	
2*	2	(1 + 2)		(3 + 4 + 5)		
3	3	(1)	(2 + 3)		(4 + 5)	
4	4	(1)	(2 + 3)		(4)	(5)
4**	4	(1)	(2)	(3)	(4 + 5)	

(*) A grubu öğrencilerinin sayısı çok kalabalık olduğu durumlarda, 3. yıl öğrencileri B grubuna dahil edilebilir.

(**) 2. ve 3. yıl öğrencilerinin birleştirilmesiyle oluşan sınıfta öğrenci mevcudu çok fazla olursa, 2. ve 3. yıl öğrencileri bağımsız, 4. ve 5. yıl öğrencileri birleştirilmiş sınıflar oluşturularak okutulur.

2.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Derslerin İşlenişi

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında öğretmenler birden fazla sınıf seviyesindeki öğrenci ile aynı anda ders yapmaya çalışmaktadır. Bu durumda tüm öğrencilere aynı konuyu ve aynı düzeyde anlatması beklenemez. Böyle bir sıkıntının önüne geçmek için öğretmen bir grupla işlediği dersi kendisi yönetirken diğer grubu ödevlendirir. Bu durum ödevli ve öğretmenli dersler olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmen ve öğrencilerin dersi birlikte işledikleri, konunun önemli yerlerini, konu hakkındaki ipuçlarını, anlaşılamayan kısımların tekrarını, ek alıştırmaları, deneyleri... v.b etkinliklerin yürütüldüğü ders saatleri öğretmenli işlenen ders saatleridir.(Doğan 2000,181) Bu saatlerde yapılacak etkinlikler öğretmen tarafında planlanır ve bu plan çerçevesinde dersler işlenir.

Ödevli dersler ise, öğrencilerin, önceden öğrendikleri ünite ve konuların ayrıntılarını veya alt konularını, kendi kendine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri kapasitelerini arttırmaya çalıştıkları ders saatleridir. Ödevli ders konusunun kritik noktaları tespit edilmeli ve bu hassas noktalar ödevli çalışacak gruplara dersin başında açıklanarak gerekli ipuçları verilmelidir.(Doğan. 2000, 181-184)

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenciler, okuldaki zamanlarının bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirmek durumundadırlar. Öğretmen bir grup öğrenci ile ilgilenirken, diğer bir grup kendi kendine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluktan dolayı, öğrencilerin kendi kendine çalışarak “*öğrenmeyi öğrenmeleri*” gerekmektedir.

Hayatta, her bireyin kendi kendine çalışması, öğrenmesi, karşılaştığı sorunları kişisel çabasıyla çözmesi ve hayatını bu biçimde sürdürmesi esastır. Okul aracılığı ile yaşama hazırlanan öğrencilere, okulda kendi kendine çalışma ve öğrenme, zamanını iyi kullanma davranışları kazandırılmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin uygulamak

zorunda olduğu kendi kendine çalışma zamanı iyi planlanırsa, kayıp zaman olmaktan çok, büyük bir kazanç ve fırsat olabilir. (Köklü , 2000, 183-185)

Birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin ödevli derslerde yapacakları kendi kendine çalışmalardan verimli sonuçlar alabilmek için gerekli beceri ve alışkanlıkları kazanmış olmaları gerekir. Bu beceri ve alışkanlıklar şunlardır:

1. Planlı çalışmak, neyi nasıl yapacağını, nelerden yararlanacağını anlamış olmak,
2. Bilginin kaynağını bulmak,
3. Araştırma, gözlem, deney ve incelemenin nasıl yapılacağını bilmek,
4. Kitaptan nasıl yararlanılacağını öğrenmek,
5. Kitap, defter, kalem ve araç-gereçlerini her an çalışmaya hazır bulundurmak,
6. Kitabın nasıl okunacağını bilmek,
7. Harita, atlas, sözlük, ansiklopedi ve benzeri kaynaklardan nasıl yararlanılacağını bilmek ve bunları kullanmak,
8. Resim, şekil, grafik vb. görsel kaynaklardan bilgi edinmenin yollarını öğrenmek,
9. Sessiz okuma alışkanlığını kazanmak,
10. Düşüncelerini grafik, çizelge, harita, resim vb. yolları kullanarak açıklayabilmek,
11. Deney, gözlem, araştırma ve inceleme sonuçlarını düzenleyip, rapor hazırlayabilmek,
12. Çalışırken çevreyi ve özellikle grubundaki arkadaşlarını rahatsız etmemek,
13. Tertipli ve düzenli çalışmak,
14. Zamanı iyi değerlendirerek çalışmak,
15. Dikkatli ve sabırlı çalışmak. (Doğan, 2000, s192-195)

Yeni program yaklaşımına uygun hazırlanan kitaplar, öğretmenlerinin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin işi daha da kolaylaşmaktadır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren öğretmenin, “öğretmen kılavuz kitabı”nın yanında, “öğrenci ders kitabı” ve “öğrenci çalışma kitabı” olacaktır. Öğrenci çalışma kitabı tümüyle etkinlikleri içermektedir. Dolayısıyla öğretmenin ödevli

ders saatleri için etkinlik kâğıtları hazırlamasına fazla gerek kalmayacaktır. Ayrıca bu etkinlikler sıradan etkinlikler de değildir.

Birleştirilmiş sınıfta okuyan öğrenciler, ödevli ders saatlerinde sadece “öğrenci çalışma kitabı”ndaki etkinlikleri yapmakla yetinmeyecek buna ek olarak aşağıdaki etkinlikleri de yapacaktır.

Yeni derse hazırlık; evlerinde uygun çalışma ortamı bulamayan öğrencilere, ödevli derslerde, bir sonraki derste işlenecek konu ödev olarak verilir. Böylece işlenecek olan konunun bu öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasına yardımcı olunur.

Geçen derslerin tekrarı; geçmiş konularla ilgili ödevler verilerek, ödevli derslerde öğrenciler kendi kendilerine çalıştırılır. Bu çalışma, konuların tekrarlanmasını sağlar. Bu çalışmada çocuğa bıkkınlık veren ve onu ezberciliğe yönelten tekrarlardan kaçınılmalıdır. Konu birkaç kez tekrarlanacaksa, hep aynı yöntemle tekrar edilmemelidir. Tekrar, daima öğrencilerin ilgisine dayanmalı ve onları düşünmeye sevk etmelidir.

Öğrenilen bilgilerin ölçülmesi; öğrencilerin bilgilerini yoklamak için, öğretmen testler hazırlar. Ödevli saatlerde bu testler öğrencilere verilir, cevaplandırıldıktan sonra toplanıp, değerlendirilir.

Okuma etkinlikleri; zevk ve eğlence için kitap ve dergilerden hikaye, şiir, masal okumak, eğitsel bulmacalar çözmek.

Yazma etkinlikleri; ödevli derslerde, mektup, dilekçe, tutanak, okul gazetesi için haber, makale, öykü yazmak. Gezi, bayram tatilleri, hafta sonu tatilleri ile ilgili gözlem ve anıları yazmak.

Derslik ve okulla ilgili işler yapmak; temizlik yapmak, kitaplığı düzenlemek, araç- gereçleri yerleştirmek, bozuk olanları onarmak.

Sosyal etkinliklere hazırlık; bayram hazırlıkları yapmak, sınıf ve okul müsamerelerine hazırlanmak, gezi hazırlıkları ve planını yapmak.

Uygulama bahçesinde çalışmalar; bahçeyi temizlemek, ekilecek alanları hazırlanmak, ağaçların bakımını yapmak.

Değerlendirme etkinlikleri; okul gazetesine konulacak yazı, resim, şiir ile bayramlarda ve özel günlerde okunacak konuşma ve şiirlerin seçimini yapmak.(Akbaşlı, 1999)

2.1.6.Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları ve Dezavantajları

2.1.6.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Avantajları

Eğitim salt, bilgi aktaran bir süreç değildir. Öğrencinin entelektüel ve sosyal gelişimini de biçimlendiren önemli bir araçtır. Konuşan, tartışan, soran, sorgulayan ve analitik düşünen bireyleri “bilgi aktaran” eğitim süreci yetiştiremez.

Okul, her şeyden önce bir yaşam yeridir. Zorlama, sıkıntı ve kişilik bozulmalarının yaşandığı bir yer olmamalıdır. Özgür ifade, deneme, araştırma, yaşamı paylaşma ve bağımsızlık kazanma yolunda bir gelişme ortamı olmalıdır.

Öğrenme yalnızca bir şeyler almak değildir. Bilgiyle değişmek, heyecanlanmak, kavramak, sindirmek, bütünleşmek ve kendine mal etmektir. Zorlayıcı ve sıkıcı tekrarların kanıksanması öğrenme değildir. Altı yaşını dolduran her çocuk zorunlu eğitimden dolayı okula gelir. Bu çocuklar aynı sınıfa alınırlar. Eğitimde sınıf kavramı, bir gruplamayı temsil etmektedir. Buna, mevcut ve yaygın uygulamaya göre, “aynı yaştaki çocukların birlikteliği” diyebiliriz. Pratikte öyle olmamasına karşın, böylesine heterojen bir gruba, programın ön gördüğü kazanımlar için aynı etkinlikleri yaptırmak hiç de eğitsel değildir. Öğrencilerin geldikleri ailelerin sosyal-kültürel düzeyleri ve yeteneklerinin farklılığı bu uygulamanın yanlışlığının en temel kanıtıdır. “Öğrenciye görelilik” ilkesi, “bireysel ayrılıklar” ve yaklaşık yirmi yıldır adından sıkça söz edilen “çoklu zeka kuramı” bu uygulamalarla dikkate alınmamaktadır. Akyol (2005)

Arkadaştan öğrenme, grup çalışması, bağımsız çalışma, çevre ile bütünleşme eğitim biliminin idealize ettiği uygulamalardır. Bu uygulamalar, birleştirilmiş sınıflarda zorunluluktur. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup çalışması kaçınılmazdır. Ödevli ders saatlerinde, öğrencinin bireysel olarak ya da grup halinde bağımsız çalışması gerekmektedir. Farklı düzeylerde öğrencilerin bir arada olması seviye grupları yapmayı kolaylaştırmaktadır. Küçük bir yerleşim biriminde okuma yazmayı öğrenememiş ya da herhangi bir derste çok geri olan bir öğrenciyi diğer arkadaşlarının düzeyine getirmek

oldukça güçtür. Ancak birleştirilmiş sınıflarda çok kolaydır. Farklı düzeydeki öğrenciler aynı derslikte sürekli birlikte ders yapıyorlar. Bu derslerde öğretmen, aynı düzeydeki öğrencilere sınıflarına bakmaksızın aynı etkinlikleri çok rahat yaptırabilir. Bağımsız sınıflarda bunu yapmak çok güç ya da olanaksızdır. Birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistem”in yok edilebileceği en uygun ortamıdır. Binbaşıoğlu (2004)

Tüm bunların gerçekleşmesi, hiç kuşkusuz iyi yetişmiş öğretmen, uygun bir çevre, iyi hazırlanmış bir müfredat programı, nitelikli yönetici ve nitelikli denetçilerle mümkündür.

Bu çalışmalar sonucunda öğrenciler araştırıcı bir kişilik yanında demokratik değerler açısından da önemli kazanımlar elde edeceklerdir.

Bu kazanımlardan bazıları;

1. Yarış ve bireysel yükselme yerine, *yardımseverlik ve birlikte, iş yapma alışkanlığı.*
2. Sürekli bireysel kazanç yerine, *paylaşım.*
3. Şartlandırma yerine, *kişiliğin özgürce gelişmesi.*
4. Hoşgörüsüzlük yerine, *farklılıklara karşı saygılı olma.*
5. Sorgusuz uyum yerine, *eleştirel bakış.*
6. Pasif kabullenme ve başkalarını izleme yerine, *girişimcilik.*

Bunların tümü, eğitim sistemlerinin özenle geliştirmeye çalıştığı yeterliklerdir. Birleştirilmiş sınıf uygulamasının bunu gerçekleştirmesi önemli bir avantajdır.

Madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli biçimde kullanılmasına olanak sağlayan birleştirilmiş sınıf uygulaması, öğretmenin bilinçli çabaları sonucu şu avantajları da sağlayabilir:

1. Birden çok sınıfa bir öğretmen görevlendirilerek, öğretmen kaynağı akılcı biçimde kullanılmakta ve ülke düzeyinde *öğretmen ihtiyacını karşılama kolaylaşmaktadır.* Eğer sitemde böyle bir uygulama olmasa idi, zorunlu olarak on ya da yirmi öğrencinin bulunduğu bir yerleşim birimine en az beş öğretmen

atanacaktı. Dünyanın en zengin ülkelerinde bile böyle bir savurganlığa izin verilmez.

2. Her yerleşim birimine beş derslikli okul yerine, bir-iki derslikli okul yapılarak *daha çok yerleşim birimine okul yapabilme olanağı doğmaktadır.*
3. Birden fazla sınıfın birleştirilmesi, farklı yaş, deneyim ve bilgiye sahip öğrencilerin bir arada olması, onlara birbirlerinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı sağlamaktadır.
4. Birleştirilmiş sınıflarda zamanın bir bölümünü öğretmensiz (ödevli) ders saatleri biçiminde programlanmıştır. Bu zaman diliminde öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendilerine öğrenme, kendi kendini yönetme, araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar.
5. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim iyi düzenlenir ve yürütülürse, öğrencileri ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda bireysel olarak geliştirmek ve *bireysel farklılıklara göre öğretim ortamları hazırlamak mümkün olmaktadır.*
(Abay, 2006, 15-17)

2.1.6.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Dezavantajları

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulları; yapı, fonksiyon, programların uygulanması, idari yapı ve işleyiş gibi kendine has bazı özelliklere ve özel şartlara sahiptir. Bu özellikleri bazı olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilir.(Abay, 2006)

Bu olumsuzlukları şöyle sıralayabiliriz.

Beş sınıflı bir arada okutan öğretmenler öğrencilerinin seviyesini ve hazır bulunuşluluklarını dikkate alıp bireyselleştirilmiş eğitim uygulayamayabilir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda dersin işlenişi sırasında ödevli ve öğretmenli çalışan iki grup öğrenci vardır. Öğretmenler ödevli çalışacak grubu derse başlarken ödevlendirmek ve dersin son aşamasında yaptıkları çalışmalarını değerlendirmek için süre harcamaktadırlar. 40 dakika işlenen dersin süresinin öğretmenli çalışacak grupta azalması dezavantaj olarak belirtilebilir.

Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.(Köklü, 2000, 34)

Mesleğinin ilk yıllarını köyde çalışan deneyimsiz öğretmenler bir sınıfla ders işlerken diğer sınıfla ne yapacağını bilememekte, kuramsal olarak bilse bile uygulamada sorunlar yaşamaktadır. Bu durumlar da mesleğinin ilk yıllarında öğretmeni meslekten soğutacaktır. (Abay, 2006, 18)

Denetim sisteminin yetersizliği nedeniyle öğretmenlere yapılan rehberlik yetersiz kalabilir.(Erdem, 2002, 4)

Öğretmenlerin üzerindeki iş yükü fazladır. Köyde tek başına çalışan öğretmen aynı zamanda okulun müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak da görev alır. Bu görevin gerektirdiği resmi yazıların takibi, gelen yazılara verilmesi gereken cevapların yazımı, bu evrakların ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinden alımı ve oralara gönderilmesi bu şekilde çalışan öğretmenlere sınıf öğretmenliği görevinin ötesinde sorumluluklar yüklemektedir.

İl ve ilçe merkezine uzak olan okullara gidiş ve gelişlerde yaşanan sıkıntıların olması ve kış şartlarında yolların kapanma ihtimali gibi sorunlarda öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılara eklenebilir.

2.1.7. İlköğretim Programı (1–5) Ünite ve Temalarının Birleştirilmiş Sınıflarda İşlenişine İlişkin Esaslar

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ünite ve temaların birleştirilmiş sınıflarda işlenmesine ilişkin esasları belirten yazı şu şekildedir.

- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin planlanması, uygulanması, ölçme-değerlendirme ve sınıfın yönetimi bağımsız sınıflara göre daha karmaşık ve güçtür. Buna ek olarak, birleştirilmiş sınıf uygulaması, köye yönelik bir uygulamadır. Öğretmenin başarılı olması köyü iyi tanımasına da bağlıdır. Bunu için öğretmen, köyün tarihçesini, coğrafi, ekonomik ve toplumsal yapısını, gelenek ve göreneklerini iyi incelemeli ve gözlemelidir.

- Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen "A grubu" Hayat Bilgisi temaları ile "B grubu" Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ünitelerini tek bir grup olarak ele almalıdır.
- 2005–2006 öğretim yılından itibaren birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi 1. sınıf (I.yıl) temaları, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde 4. sınıf (I.yıl) üniteleri uygulanacaktır. Uygulama dönüşümlü olarak devam edecektir.

Tablo 2.3. Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Mihver Derslerin Uygulanmasına İlişkin Dağılım

2005-2006 ÖĞRETİM YILINDAN BAŞLAYARAK YILLARA GÖRE UYGULAMA PROGRAMLARI ŞU ŞEKİLDE SIRALANMIŞTIR.		
Öğretim Yılı	Hayat Bilgisi Programı	Sosyal Bil.-Fen ve Tek. Programı
2005–2006	1. sınıf (I. yıl)	4. sınıf (I. yıl)
2006–2007	2. sınıf (II. yıl)	5. sınıf (II. yıl)
2007–2008	3. sınıf (III. yıl)	4. sınıf (I. yıl)
2008–2009	1. sınıf (I. yıl)	5. sınıf (II. yıl)

- Üç öğretmenli okullarda, birinci sınıf bağımsız, diğerleri birleştirilmiş ise, ikinci ve üçüncü sınıfları birlikte okutan öğretmen, ikinci sınıftan başlayarak (II. yıl) ve (III. yıl) diye devam etmelidir. Birinci yılı hesaba katmamalıdır. Birinci sınıfı okutan öğretmen ise, sadece (I.yıl) ünitelerine göre çalışmalarını planlamalıdır.
- Bazı durumlarda, okulun fiziki koşulları sınıfların normal birleşimini engelleyebilir. Örneğin, iki derslik ve iki öğretmenin bulunduğu bir okul; normal koşullarda (1, 2 ve 3.sınıfları) bir öğretmen, (4 ve 5. sınıfları) bir öğretmen okutacak biçimde oluşturulur. Ancak dersliğin fiziki yapısı bazen bunu engelleyebilir. Arzu edilmemesine karşın, (1, 2. sınıflar) bir arada, (3, 4 ve 5. sınıflar) bir arada biçiminde de oluşturulur. Böyle durumlarda, 1 ve 2. sınıfı okutan öğretmen, I. yıl ve II.yıl diye programını devam ettirirken, 3, 4 ve 5.

sınıfı okutan öğretmen 3. sınıflar için sürekli III. yılı esas alacak, 4 ve 5. sınıflar için I ve II. yıl ünitelerini dönüşümlü olarak işleyecektir.

- Her yıl okullarda kutlanacak bayramlar, belirli gün ve haftalar, çevrenin özelliklerini yansıtan olaylar, sırası geldikçe ilgili kazanımlarla birlikte ele alınmalıdır.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen sadece A ya da sadece B grubunu okutuyorsa, bu öğretmen için öğretmenli ya da öğretmensiz ders saati yoktur. Öğretmen, bir grupla aktif olarak ilgilenirken diğer grubun (ödevli grup) çalışmalarını sürekli izleyerek onlara gerekli yardımlarda bulunur. *Örneğin*, öğretmen A grubunu okutuyor ve Türkçe dersinde 1. sınıflara bir sesin öğretimiyle ilgili bir etkinlik yaptırıyorsa, kendi kendine çalışan 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin ödevlerini kontrol ederek düzeltmeler yapar.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen hem A, hem de B grubunu birlikte okutuyorsa, A grubunda işlediği Hayat Bilgisi temaları ile B grubunda işlediği Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi üniteleri farklı olduğundan öğretmenli ve ödevli saatlerini öğrencilerin ihtiyaçları ve konuların niteliğine göre kullanmalıdır.
- Öğretmen, 1. sınıf öğrencilerine okuma ve yazma becerisi ile sayı kavramını kazandırmak için daha fazla zaman ayırmalıdır.
- Özel beceri ve yetenek gerektiren dersler (resim, müzik, beden eğitimi) diğer derslerle bağlantılı olarak grupça işlenebileceği gibi, okulun tümüyle birlikte de işlenebilir. *Örneğin*; beden eğitimi dersinde öğretmen, B grubu öğrencilerine bir etkinlik yaptırırken, A grubu öğrencileri yardımcı öğrenci nezaretinde başka bir etkinlik yapabilir. Ya da müzik dersinde 23 Nisan Bayramında söylenecek bir şarkıyı hep birlikte çalıştırabilir.
- Yardımcı öğrenci birleştirilmiş sınıflarda öğretmene zaman kazandırır. Bu görevi üstlenen öğrenciler, sosyal yönden gelişme ve olgunlaşma fırsatı bulurlar. Küçüklere rehberlik etmeleri onların liderlik yeteneklerini geliştirir.
- Özellikle tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda; derslik, klasik sabit sıralar yerine imkanlar ölçüsünde küme çalışmalarına uygun sıra, masa, sandalye ve gerekli diğer malzemeler ile donatılmalıdır.

2.1.8. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuma-yazma öğretiminde, tarihi gelişim süreci de dikkate alındığında çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Çelenk ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında ilk okuma yazma öğretirken kullanılan yöntemleri Grey' den şu şekilde aktarmıştır.

2.1.8.1. Fonetik (Ses) Değerlerini Öne Alan Yöntemler

Grey(1975)'de fonetik değerleri öne alan yaklaşımlar, Türkçe literatürde daha çok adından *“bireşim yöntemi”* olarak söz edilen yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar sırasıyla şunlardır:

Alfabe Yöntemi: Bu yöntemde önce harfler öğretilir, Harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu yaklaşım en eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir öğretim yaklaşımıdır. (Öz, 1998, 3) Bu yöntemin kullanıldığı öğretim sürecinin aşamalarında tekrarlara gereksinim duyulur.(Calp, 2003)

Bu yöntemle istenilen verim elde edilememiştir. Çünkü harcanan emek fazla elde edilen ürün azdır. Çok fazla tekrar yapılması öğrenciyi sıkmaktadır. (Köksal, 2001)

Ses (Fonetik) Yöntem: Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin, “o” sesi için “okul”, “a” sesi için “at”, “d” sesi için “dede” kelimesinden yararlanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra da yukarıda sözü edilen alfabe yönteminde olduğu gibi, önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir. (Öz, 1998, 5)

Harf yöntemi harfin adı ile sesin farklı olduğu dillerde uygulanabildiği Güneş (1997) tarafından belirtilmektedir.

Ses yöntemi doğru, hızlı ve anlamlı okuma yazmayı, okuduğunu anlamayı güçleştiren bir yöntem olduğu için kullanışlı bulunmamaktadır.(Calp, 2003)

Hece Yöntemi: Bu yaklaşımda öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder. Bu yaklaşımda, öğretimin başlangıcının hece olması nedeniyle yukarıda sözü edilen diğer bireşim (sentetik) yöntemlerinden farklı, ancak, heceden kelime ve cümlelere doğru bir öğretim şekli uygulanmış olması bakımından da benzer bir yol izlendiği görülmektedir.(Öz, 1998)

Calp'e göre (2003) bu yöntem hece tablosunu ezberlemeyi ve daha sonra bu hecelerden kelime oluşturmayı gerektiren bir yöntemdir. Bu yöntem ezbere dayandığı için belleği zorlar. Bu nedenle de uygun bir yöntem değildir.

2.1.8.2. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yöntemler

Grey'e göre, okuduğunu anlamayı öne çıkaran bu yaklaşımlardan Türkçe literatürde "*çözümleme yöntemleri*" olarak söz edilmektedir: Bu yaklaşımlar ise şunlardır.

Kelime Yöntemi: Bu yöntemde kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretilen yeni kelime, önce cümle veya cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkati yönlendirilir. Arka arkaya öğretilen kelimelerin birbiriyle cümle ve metin ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir. Bu yöntem içinde yer alan Grey(1975)'de sözü edilen bir de "*cümlecik yöntemi*" bulunmaktadır. Bu yöntemde göre, basit bir cümle parçası içine aldığı kelimedenden daha anlamlıdır. Daha hızlı okuyucu yetiştirmek için bir kelime grubuyla işe başlamak daha iyi bir yaklaşımdır.

Cümle Yöntemi: Bu yaklaşımda gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Kelimeler cümle içerisinde gerçek anlamına ve konuşma vurgusuna sahip olabilirler. Cümle aynı zamanda bilgiyi kazanma sürecine uygun bir özellik taşır. Cümle ilköğretimde, arka arkaya öğretilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak biçimde seçilirse öğretime sağlayacağı yarar daha da iyi olacaktır. Cümle öğrenciyi

okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için, okuduğunu anlamada daha etkin bir yarar sağlayacaktır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur.

Öykü Yöntemi: Cümle yönteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma-yazmanın öğrenilmesi daha da çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir. Öykülerle gerçek düşünce zinciri oluşturduğundan, diğer bütün yöntemlerin sakıncalarının bu yaklaşımla ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır. Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonra da öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlemeleri yoluna gidilmektedir.

Güneş (2007) öyküleme yöntemine getirilen eleştirileri; öğrencilerin hikâyeye kendilerini kaptırmaları, öğrencilerin uzun hikâyelerdeki cümle ve kelimeleri tanıyamamalarını ve bu nedenle okumaya geçememeleri olarak belirtmiştir.

2.1.8.3. Karma Yöntemler

Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur (Çelenk, 1993). Bu yöntemlerde, harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-kelime, hecekelime- harf, cümlecik-cümle, kelime-hikâye-cümle vb biçimde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır. Yöntemin, “*eklektik (seçici)*” ve “*bilinçlendirme*” başlıkları altında iki ayrı yaklaşımı vardır (Güneş, 1997).

2.1.8.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi

M.E. B.Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilerek Ağustos 2004 tarihli Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, dokuz (9) ilde, toplam 120 ilköğretim okulunda, 1-5 sınıflar Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine ait yapılandırıcı anlayışa göre değiştirilmiş Öğretim Programlarının pilot uygulaması yapılmıştır. Bu programlar 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yurdumuzdaki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır.

İlköğretim Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan 'İlkokuma Yazma Öğretimi' nin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan kılavuzda şu şekilde açıklanmıştır.

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

Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte ele alınmış; içerik, yöntem ve uygulamaya ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. (MEB, 2005)

2.1.8.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin,

bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi, bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.
- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır. (MEB 2005)

2.1.8.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

STCY ile İlk okuma-yazma öğretilirken dikkat edilecek ilkeler, M.E.B. 2005 Türkçe dersi öğretim programında şu şekilde belirtilmiştir.

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir.
4. Aşağıdaki ölçütlerle oluşturulacak heceler:
 - Kolay okunması.
 - Dil de kullanım sıklığına sahip olması.
 - Anlamının açık ve somut olması.
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
 - İşlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Öğrenci defterlerine yazma.
 - Okunan ve yazılanları sergileme.
 - Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

2.1.8.4.3. Bitişik Eğik Yazı

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

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

7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
11. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. (MEB. 2005)

Bitişik eğik yazı güzel yazı yazmaya uygundur. Ayrıca bitişik eğik yazının harfleri öğrencilerin süsleme yapmalarına daha elverişli olabilir.(Güneş, 2006) Artut'a (2006) göre el yazısı yazarın kişiliği hakkında ipucu vermektedir. Güzel akıcı bir yazı yazabilmek için bilinen harfleri yan yana getirmek yeterli değildir. Dik temel yazıya karşılık el yazısı insanları birbirinden ayıran önemli bir ifade biçimidir.

2.1.8.4.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Aşamaları

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

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme

- Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

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

2.1.8.4.4.1. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

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

a. Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

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

b. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.(MEB 2005)

c. Yazmaya Hazırlık

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

2.1.8.4.4.2. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

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

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

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

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
2. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.).
3. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).(MEB 2005)

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.

3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır. Bektaş(2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazmakta zorlandıkları küçük harfleri f, k, r, s ve ç, büyük harfleri ise A, G, Ç, H, S ve İ olarak belirtmiştir.
6. Seslerin(harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruptaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır.

Ses (Harf) Grupları

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, ç, z, ç	Ö, B, Ü, Ç, Z, Ç
5. Grup : g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup : ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

7. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “ela” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin

farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “Ela” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

- Bitişik eğik yazıda C,Ç,I,İ,J,O,Ö,P,S,Ş,U,Ü,V,Z harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.
- Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.
- Bitişik eğik yazıda “F, N, P, V, T ” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.
- Bitişik eğik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

7. Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır. (MEB 2005)

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

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

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.

6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır. (MEB 2005)

ç. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir. (MEB 2005)

2.1.8.4.4.3. Okuryazarlığa Ulaşma

Aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar. (MEB 2005)

2.1.8.4.4.4. İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Kazanımlar

Hazırlık

- Dinlemek için hazırlık yapar.
- Yazmak için hazırlık yapar.
- Okumak için hazırlık yapar.

Sesi Hissetme ve Tanıma

- Duyduğu sesleri ayırt eder.
- Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
- Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
- Resim ve fotoğrafları yorumlar.
- Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.

Sesi Okuma ve Yazma

- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Yankılayıcı okur.
- Rehber yardımıyla okur.
- Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.

Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.
- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.
- Yankılayıcı okur.
- Rehber yardımıyla okur.
- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
- Dikte etme çalışmalarına katılır.
- İşitilebilir bir ses tonuyla okur.
- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.

Metin Oluşturma

- Kelimeleri doğru telâffuz eder.
- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
- Dikte etme çalışmalarına katılır.
- Metni takip ederek dinler.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Matematiksel ifadeleri doğru yazar.
- Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.
- Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.

Okur Yazarlığa Ulaşma

Bu aşamada 1. sınıf dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma-sunu kazanımlarının tümü kullanılmalıdır.

2.2. Konuyla İlgili Araştırmalar

Kılıç (2005), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı çalışmasında, Türkiye’de İlkokuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi, kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin eleştiriye açık yanlarını karşılaştırmış ve ses temelli cümle yöntemi ile cümle yöntemi arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak ise ses temelli cümle yöntemi ile çocukların okumaya daha erken sürede geçtiklerini ve bu yöntemin Türkçe’nin yapısına daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Çınar (2003) tarafından yapılan birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında karşılaşılan güçlükler adlı çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak amaçlanmıştır. Araştırma Mayıs 2003’te Malatya’da köy okullarında çalışan 240 öğretmen grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmiş, bulgulara ulaşılmış ve bulgular ilkokuma yazma öğretimi ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimin temel ilkeleri açısından yorumlanmıştır. Sonuç olarak şu bulgulara ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramamaktadır. Okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğretmen yetiştirmede birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine daha fazla önem verilmesi ve bu dersin uygulama çalışmalarına dayalı olarak yürütülmesi görüşündedirler. Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği programlarında bulunan iki kredilik “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin köy okullarında uygulamalı olarak yapılmasının sağlanması, hem öğretmen adaylarının köy yaşamını tanımaları hem de birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapma becerilerini geliştirecektir. Öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Bunu giderici sosyal önlemler alınabilir. Öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmektedirler. Onlara kendilerini geliştirici ortamların sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin materyal geliştirme becerileri artırılmalı, denetmenlerle ilişkileri geliştirilmeli, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler özlük hakları, sosyal ve ekonomik

özendiricilerle desteklenmelidir. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu geliştirmek ve sözcük dağarcığını artırmak için okulöncesi eğitimin geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.

Çelenk (2002) tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma Öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri” adlı araştırmanın evreni Bolu merkez ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi rasgele atama tekniği ile seçilen 103 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Niteliksel verilerinin elde edilebilmesi için 10 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu öğretmenlerin 5 tanesini halen ilkokuma-yazma dersini yürütmekte olan öğretmenlerden, 5 tanesi de önceki yıllarda ilkokuma-yazma öğretiminde görev almış ve mesleğinde başarılı (okul yönetiminin başarılı bulunduğu ve veliler tarafında tercih edilen) öğretmenlerden oluşmuştur. Sonuç olarak ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri niceliksel ve niteliksel verilerle belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; ilkokuma-yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümlene yöntemi olduğu, ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitiminde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin işbaşında eğitiminin yetersiz olduğu, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu, ancak, öğrencinin öğretmen-veli çelişkisine maruz kalmaması için velilerin eğitilmelerinin uygun alacağı düşüncelerinde birleştikleri saptanmıştır.

“*Ses Temelli Cümle Yöntemi*” ile ilk okuma yazma çalışmalarının sonuçlarının, “*Cümle Yöntemi*” ile ilk okuma yazma çalışmaları sonuçlarını karşılaştırarak, iki yöntem arasında, sonuç bakımından fark olup olmadığının tespiti ile “*Ses Temelli Cümle Yöntemi*”nin tüm okullarda uygulanmadan önce düzeltilmeye ihtiyaç olan yönlerinin belirlenmesi ve düzeltilmesi için bakanlığa görüş ve öneri sunmak amacıyla İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görevli 9. Grup İlköğretim Müfettişlerince yapılan çalışmada, “*Ses Temelli Cümle Yöntemi*” ilk kez uygulanıyor olmasına ve uygulayan öğretmenlerin %37’sinin bu konuda hiç hizmet içi eğitim almamasına rağmen ; bu yöntem ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin , yaklaşık 40 yıldır uygulanan ve uygulayıcı öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimini aldıkları “cümle yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre, ilk kez karşılaştıkları ve okudukları bir metin ile ilgili yazılı olarak sorulan dört soruya % 4 daha fazla cevap verme girişiminde buldukları ; %3 oranında daha fazla doğru cevap verebildikleri , dolayısıyla okuduklarını

anlamada daha başarılı görüldükleri söylenebilir. Sesli okuma alışkanlıkları bakımından da, “ Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, harf, hece, kelime ve satır atlamama, eklememe , dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri ; Harf,hece,kelime tekrarlamaları, parmakla,eliyle izleme davranışları, bakımından her iki gurup öğrenci arasında fark_olmadığı anlaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yöntem sorunu yaşamadıkları söylenebilir. Öğretmen görüşleri kendi içinde çelişkili olduğu gibi, zaman zaman araştırma sonuçları ile de çelişkili görülmektedir. Ancak, öğretmenler, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma çalışmalarına genel olarak olumlu bakmaktadırlar.

Şenel (2004) “öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler adlı çalışmada 1. sınıf okutan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin neler olduğu temel amaç olarak belirtilmiştir. Bu temel amacın yanı sıra cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin, bu yöntemi tercih etme nedenlerini, bu öğretmenlerden kaçının bu yöntemi en doğru yöntem olduğu için kullandığına, bu yöntemin sakıncalarının neler olduğuna ve bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin görüşlerini öğrenmeyi de alt amaçlar olarak belirtmiştir. Araştırma grubunu İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen ve tamamı en az bir kez 1. sınıf okutmuş 106 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %91’i cümle yöntemini tercih edip, kullandığını belirtirken, bu öğretmenlerin %67’si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirtmiştir. Bu yöntemin sakıncaları, neden tercih edildiği ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri çalışmada belirtilmiştir.

Erdem, Kamacı ve Aydemir tarafından yapılan “birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar: Denizli ili örneği” adlı çalışmada, Denizli ilinde birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri %93 düzeyinde “kısmen” sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıfı okuttuğu yıla ve ikametgâha göre farklılık göstermemektedir.

Gülbay ve arkadaşları (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okuma-yazma yöntemi, materyali ve öğretmenlerinin eğitiminde izledikleri yolun birbirinden farklı olduğunu ve kullanılan yöntemlerin farkını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu üç ayrı programın etkililiği karşılaştırılmış, sonuç olarak programlar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Durgunoğlu ve arkadaşları (2003) yalnızca Doğrudan Okuma-Yazma ve İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma programları karşılaştırılmış ve İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma programlarının belli konularda daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yetişkin okuma- yazma programlarına yönelik bir diğer araştırma da Bülbül ve arkadaşları (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada da yedi ayrı şehirde Milli Eğitim Bakanlığı'na yürütülen yetişkin okuma- yazma kursları incelenmiştir. Bu araştırmaya katılan 42 öğretmenin % 57.1'i cümle yöntemini kullandığını, % 33.3'ü karma, % 7.1'i harf ve % 2.4'ü ise hece yöntemini kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler farklı yöntem tercihlerini ise daha çabuk okumayı sağlıyor, sınıfın tamamının öğrenmesinde daha etkili, materyallere daha uygun, deneyimlerine uygun şekilde sıralanmıştır.

Benzer bir çalışma Tok (2001) tarafından çocuklara yönelik okuma-yazma programı yürüten öğretmenlerle yapılmıştır. Tok yapmış olduğu çalışmada 42 sınıf öğretmenin ilkokuma- yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak çözümleme (cümle) yöntemiyle ilkokuma-yazma öğrenen öğrencilerin; daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma-yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken, öğretmenlerin yaklaşık olarak % 60'ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma- yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin cümle yöntemi olmasına, kullanılması önerilen materyallerin de bu yönteme dayalı olmasına rağmen gerek yetişkinlere, gerek çocuklara yönelik ilkokuma-yazma öğretimi sürdüren öğretmenlerin farklı yöntem tercihleri de olduğu görülmektedir.

Çelenk (1993) yaptığı araştırmada, ilk okuma yazma becerisini aşamalı bireşim tekniği ile kazanan öğrencilerin erişileri ile, çözümlene yöntemi ile kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını incelemiştir. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubuna çözümlene yöntemi ile, deney grubuna ise araştırmacının geliştirdiği bireşim tekniği ile okuma yazma öğretilmiştir. Araştırma sonucunda; anlamlı düzeyde hızlı okuma, okuma doğruluk derecesi bakımından deney grubu öğrencileri ilk dönem sonu itibari ile kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı bulunmuş, yıl sonu itibari ile fark bulunamamıştır. Yazma becerisi yönünden deney grubu, kontrol grubundan daha başarılı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin daha erken okumaya geçtikleri görülmüştür.

Damar (1996), ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmenleri nitelikleri ile ilişkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmada 21 okuldan 141 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, öğrenim durumları ve kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karakelle (1998) araştırmasında ilk okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri araştırmıştır. Çalışmayı birinci sınıfta bulunan 96 öğrenci ile yapmıştır. Tekli ve çoklu regresyon analizi kullanarak elde ettiği bulguları yorumlamıştır.

Kılıç (2000), yaptığı çalışmada geleneksel yöntemin kullanıldığı ve kendi geliştirdiği “ilk okuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yöntemi” ‘nin kullanıldığı iki ayrı sınıfın okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeylerini araştırmıştır. Deney grubunda geliştirilen yöntemle, kontrol grubunda geleneksel yöntemle okuma yazma öğretilmiştir. Sonuç olarak deney grubunun daha geç okumaya geçtiği, dinleme becerisi kazanma düzeyi açısından daha başarılı olduğu görülmüştür.

Coşkun (2003), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda en çok kullanılan yöntemin çözümlene yöntemi olduğunu ancak Türkçe'nin yapısına ve çocukların seviyesine uygun olan ses yönteminin uygulanmasının uygun olacağı görülmüştür.

Şahin ve Akyol (2006), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” isimli deneysel çalışmalarında, deney grubuna bireşim yöntemi ile, kontrol grubuna ise çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin daha erken okumaya geçtikleri, dakikadaki okuma hızlarının daha yüksek olduğu, okuma yanlışlarında daha az hata yaptıkları ve yazım yanlışlarında da 2 kat daha az hata yaptıklarını tespit etmişlerdir.

Acat ve Özsoy (2006), STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeye yönelik tarama modelinde bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda her aşamaya yönelik olarak karşılaşılan güçlükleri sıralamışlardır.

Yılmaz (2006) , okuduğunu anlamada dikkatin önemini tartıştığı çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerine dikkat stratejilerini tanıtmalarının ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmelerinin öneminden bahsetmiştir.

Baş (2006), STCY ve Bitişik Eğik Yazıyla ilk okuma yazma öğretiminde değişik bir sıralama ile okuma yazmayı öğretmeyi amaçladığı çalışmasını Ankara’da özel bir ilköğretim okulunda uygulamıştır. Bu uygulama sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü harf grubu sonunda ses birleştirme becerisi kazanarak okumayı öğrendikleri görülmüştür.

Karabay, Kayıran ve Karagöz (2006) yaptıkları araştırmada birinci sınıf öğretmenleri ve üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin STCY hakkındaki görüşlerine başvurmuşlardır. Görüşme ve gözlem tekniği kullanarak veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, STCY’ yi CÇY ile karşılaştırmışlar, STCY’nin öğrenciyi aktif hale getirip, düşünme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğu yöntem tercihinin kendilerine bırakılması durumunda STCY’ yi tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Çebi (2006) yaptığı çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde eski ve yeni yaklaşımların etkililik düzeyini araştırmıştır. STCY ile okuma yazma öğrenen 86

öğrenci ve CÇY ile okuma yazma öğrenen 91 öğrenciden veri toplamıştır. Gördüklerini yazılı anlatma ve okuduğunu anlama konusunda CÇY yönünde, STCY' ye oranla oldukça anlamlı farklar olduğu ortaya konulmuştur.

Demirel (2006), "İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmasında, STCY'de okuryazar oranının arttığı, okuma hızında bir değişiklik olmadığı, bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu, sınıfın kalabalık olmasının sınıftaki okuma yazma etkinliklerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, pilot uygulama, verilerin toplanması ve çözümüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerilerini; öğretmen görüşlerinin incelenmesi, gözlem yapılması ve elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan anket ile saptamayı amaçladığından, “tarama modeli”nde, betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. (Karasar, 2003, 77).

Araştırma sürecinde nitel verilerle birlikte nicel verilere de yer verilmiştir. Araştırmanın hem nicel hem nitel verilerle desteklenmesinin araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma süresince görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin yanı sıra nicel araştırma yöntemlerinden anket uygulaması da yapılmıştır. Görüşme ve gözlemler bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen verilerin yanı sıra uzman görüşleri de dikkate alınarak oluşturulan “birleştirilmiş sınıflarda ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler anketi” posta yolu ile Adana ilinde bulunan ve birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı okullara gönderilmiştir. Gelen anketlerden, görüşme ve gözlemden elde edilen veriler uygun tekniklerle analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ve ilçelerindeki tüm birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplandığı için üç farklı şekilde örneklem alınmıştır. Bu araştırmada çalışılan gruba kullanılan teknik belirlemiştir. Bu nedenle uygulanan veri toplama tekniğine göre ulaşılan kişi sayısı da değişmiştir. Bu sebeple kullanılan yöntemlere göre çalışılan kişiler şu şekilde gruplandırılmıştır.

Görüşme tekniği için; 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında birleştirilmiş birinci sınıf okutmuş, aynı zamanda da 2006-2007 eğitim öğretim yılında da birinci sınıf okutan 25 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Birleştirilmiş sınıf çalışmanın en büyük zorluğunun uygulama yapılan okullara olan ulaşım olduğu düşünüldüğünde, olasılığa dayalı olmayan uygun örnekleme tekniği kullanılarak Adana merkeze yakın olan birleştirilmiş sınıflı devlet okulları seçilmiştir.

Gözlem tekniği için; görüşme yapılan 25 öğretmenden gözlemi kabul eden öğretmenler arasından ulaşılabilirliği kolay bulunan okullarda görev yapan 5 öğretmen gözlenmiştir. Gözlem bir sesin veriliş aşamalarını kapsayan sesi tanıma ve hissetme, sesi okuma ve yazma, sestten hece, kelime ve cümle üretme aşamalarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Gözlem yapılan öğretmenlerin bu aşamaları gerçekleştirme süreleri, o öğretmenin okulunda gözlem için harcanacak süreyi belirlemiştir.

Görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin yanı sıra, uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarını Değerlendirme Anket'i ise Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 18.10.2006 tarih ve 60566 sayılı oluru ile Adana ilinde 2006 - 2007 eğitim- öğretim yılında bünyesinde birleştirilmiş birinci sınıf bulunan bütün okullara gönderilmiş ve bu sınıfta eğitim-öğretim hizmetlerini sürdüren öğretmenlerden cevaplamaları istenmiştir.

Araştırma sürecinde bilgi toplanan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

	Görüşme yapılan		Gözlem yapılan		Ankete katılan	
	f	%	f	%	f	%
ERKEK	17	68,0	4	80,0	127	69,0
KADIN	8	32,0	1	20,0	48	31,0
Toplam	25	100,0	5	100,0	175	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin % 68' i, gözlem yapılan öğretmenlerin % 80' i ve ankete katılan öğretmenlerin % 69' u erkektir.

Araştırma sürecinde bilgi toplanan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı

	Gözlem yapılan		Ankete katılan		Görüşme yapılan	
	f	%	f	%	f	%
1-5 yıl	-	-	84	48,00	6	24,0
6-10 yıl	3	60,00	43	24,57	8	32,0
11-15 yıl	1	20,00	31	17,72	7	28,0
16 ve üstü	1	20,00	17	9,71	4	16,0
Toplam	5	100,00	175	100,00	25	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde görüşme yapılan 25 öğretmenin %24 'ünün 1-5 yıl arası, %32'sinin 6-10 yıl arası, %28'inin 11-15 yıl arası, % 4'ünün 16-20 yıl arası ve % 12' sinin 21 ve üstü bir süre hizmetleri olduğu görülmektedir. Ankete katılan 175 öğretmenin % 44,57'sinin 1-5 yıl arası, % 24,57'sinin 6-10 yıl arası, % 17,71'inin 11-15 yıl arası, %9,71'inin 16 yıl ve üstü bir süre hizmetlerinin olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan 5 öğretmenin % 60' ının 6-10 yıl arası, % 20' sinin 11-15 yıl arası ve % 20' sinin 16 yıl ve üstü bir süre hizmetlerinin olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde bilgi toplanan öğretmenlerin bir arada okuttukları sınıf sayısına göre dağılımları Tablo 3.3' te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin bir arada okuttukları sınıf sayısına göre dağılımları

Bir arada okuttukları sınıf sayısı	GÖRÜŞME		GÖZLEM		ANKET	
	f	%	f	%	f	%
2 sınıf bir arada	1	4,00	-	-	14	8,00
3 sınıf bir arada	22	88,00	5	100,0	128	73,14
4 sınıf bir arada	1	4,00	-	-	3	1,71
5 sınıf bir arada	1	4,00	-	-	30	17,14
Toplam	25	100,00	5	100,0	175	100,0

Tablo 3.3 incelendiğinde ankete yanıt veren öğretmenlerin % 8'inin 2 sınıf bir arada, %73,14'ünün 3 sınıf bir arada, % 1,71'inin ve %17,14'ünün 5 sınıf bir arada eğitim öğretime devam ettikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden % 4'ünün iki sınıfı bir arada okuttuğu, %88'inin 3 sınıf bir arada okuttuğu, %4'ünün 4 sınıf bir arada okuttuğu ve % 4'ünün 5 sınıf bir arada okuttuğu görülmektedir. Gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının üç sınıf bir arada okuttukları görülmektedir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı

Mezun oldukları okullar	GÖRÜŞME		ANKET	
	f	%	f	%
eğitim enstitüsü	2	8,0	13	7,43
önlisans eğitim	7	28,0	28	16,00
eğitim fakültesi lisans	12	48,0	113	64,57
Alan dışı	4	16,0	21	12,00
Toplam	25	100,0	175	100,0

Araştırma sürecinde bilgi toplanan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3.4' te verilmiştir.

Tablo 3.4 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin % 48'inin eğitim fakültesi(4 yıllık bir bölüm) mezunu oldukları, %28 inin eğitim fakültesi önlisans (2 yıllık) mezunu oldukları, % 16 sının alan dışı bir bölüm veya fakülte mezunu oldukları ve % 2 'sinin eğitim enstitüsü mezunu oldukları görülmektedir. Ankete katılan

öğretmenlerden % 7,43'ünün eğitim enstitüsü, % 16 sınıf ön lisans eğitim, % 64,57'sinin eğitim fakültesi lisans ve % 12 'sinin alan dışı bir fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde bilgi toplanan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okutma sayılarına ilişkin bilgiler tablo 3.5' te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Birinci Sınıf Okutma Sayılarına İlişkin Dağılımı

	GÖRÜŞME		ANKET	
	f	%	f	%
1-3 arası	15	60,0	82	46,86
4-7 arası	4	16,0	57	32,57
8-10 arası	3	12,0	24	13,71
10 dan fazla	3	12,0	12	6,86
Toplam	25	100,0	175	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin % 60'ının 1-3 defa aralığında, %16'sının 4-7 defa aralığında, % 12'sinin 8-10 defa aralığında, % 12'sinin 10 defadan fazla birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okuttukları görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin % 46,86'sının 1-3 arası, % 32,57'sinin 4-7 arası, % 13,71'inin 8-10 arası ve % 6,86'sının 10 dan fazla kere birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okuttukları görülmüştür.

Gözlem yapılan okulların tamamı Adana ili merkez ilçelerine bağlı yerleşim bölgelerindeki birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okulların derslik sayısı, öğrenci sayısı ve gözlem sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 3.6 da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Öğrenci Sayılarına, Derslik Sayılarına ve Gözlem Süresine Göre Dağılımları

Okul Adı	Gözlem süresi	Derslik sayısı	Öğrenci Sayısı		
			Birinci sınıf	Diğer sınıf seviyesindeki	Toplam
Boynuyoğun İ.Ö.O	6 ders saati	1	8	15	23
Beyceli İ.Ö.O	6 ders saati	2	13	14	27
Çarkıpare İ.Ö.O	6 ders saati	2	9	13	22
Sofulu İ.Ö.O	5 ders saati	2	4	12	16
ÇarkıpareUzunlu İ.Ö.O	5 ders saati	1	3	11	14

Tablo 3.6 incelendiğinde gözlem yapılan okulların üç tanesi iki derslikli, iki tanesi ise tek derslikli okullardır. Yapılan gözlem süresinin değişiklik gösteriyor olması öğretmenlerin sesi kavratma aşamalarını uygulama süreleri ile ilgilidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu(Ek.1), alan incelemesi ve ön görüşmeler yapıldıktan sonra hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşü doğrultusunda düzenlemeler yapıldıktan sonra pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ders dışı zamanlarda yapılmıştır. Görüşmede diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersin işlenişine etkisi, öğretmenli ders saatlerinin yeterliliği, seslerin verilmiş sırası, çocukların okul dışından aldıkları eğitim öğretim yardımının yeterliliği, ses temelli cümle yönteminin aşamaları sırasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu, denetim elemanlarınca(müfettişler) yapılan rehberliğin yeterliliği gibi konularda açık uçlu sorular sorulmuştur. Ayrıca cinsiyet, kıdem, birleştirilmiş sınıflarda öğretim eğitimi alıp almadığı, birleştirilmiş sınıflarda ne kadar süreyle çalıştığı ve 1.

sınıf deneyimi olup olmadığı gibi kişisel sorular da sorulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ön uygulaması yapılan ve araştırma süreci içerisinde 25 öğretmene uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF) kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda bilgiler toplanmıştır.

3.3.2. Gözlem Formu

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında 1. sınıf öğrencileri ile öğretmenli işlenen ve bir sesin verilmiş aşamalarını kapsayan ders saati sayısı süresince gözlem yapılmıştır. Aşağıda yer alan boyutlara göre alınan notların yanı sıra sınıfın oturma düzeni ve ortamın betimlenmesi amacıyla fotoğraflar çekilmiştir. Ayrıca verilerin analizi sırasında kullanılmak üzere, video kayıt cihazı ve ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından yapılan pilot görüşmeler sonucunda hazırlanan Gözlem Formu (GF) ile 4 boyut çerçevesinde toplanmıştır. Bu boyutlar şunlardır.

- sınıf ortamı
- sınıf içi etkileşim
- kullanılan araç- gereçler
- dersin işlenişine yönelik öğretmen ve öğrenci davranışları.

3.3.3. Anket Formu

Görüşme ve gözlemin yapılmasından sonra elde edilen bulgular ve alan incelemesi sonucu oluşturulan anket ile veriler toplanmaya çalışılmıştır. Anket için; Adana İli Yüreğir İlçesinde birleştirilmiş sınıf okutan 4 öğretmenle ön görüşmeler yapılmış, görüşmeden elde edilen veriler, Çınar(2002, 23-23) tarafından geliştirilen, madde sayısı 24 olan beşli dereceli Likert tipi anket ve literatür taraması sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu içerisinde anket taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan anket için uzman görüşüne başvurulmuş, gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri, ikinci bölüm ise birleştirilmiş sınıf ve ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bilgileri içermektedir. Araştırmada veri toplama aracını geliştirmek için çalışma grubunda yer alan birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden açık uçlu

sorularla(görüşme) sorun belirleme çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar anket maddeleri haline getirilerek, uzman kanıları doğrultusunda maddelerin anlaşılır olup olmadığı, gerekli bilgiyi toplayıp toplayamayacağı konusunda alınan dönütlere göre yeniden düzenlenmiştir. 25 öğretmene ön uygulama yapılarak araca son şekli verilmiştir. Anket adana ilinde birleştirilmiş sınıf okutan 175 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, anketin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ,69 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında birinci sınıf okutan öğretmenlerle yapılan görüşmelerle, görüşme yapılan öğretmenler arasından seçilip, sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerden ve dağıtılan anketlerle elde edilen nitel ve nicel verilerin toplanmasına yer verilmiştir.

3.4.1. Nitel Verilerin Toplanması

Kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre belirlenen ve Yüreğir ve Seyhan ilçeleri sınırları içerisindeki birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında birinci sınıf okutan 21 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler için öğretmenler okullarında ziyaret edilerek görüşme günü ve saati belirlenmiştir. Her görüşme için öğretmenlere önceden ulaşılmış ve randevu alınarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde sorulan sorulara verilen yanıtlar öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Feke ilçesinde birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında birinci sınıf okutan 4 öğretmenle görüşmeler yapıp, sorulan sorulara verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler 2006 yılı Ekim ve Kasım ayları içerisinde yapılmıştır.

Tablo 3.7.'de görüşme yapılan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.7. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin İlçelere göre Dağılımı

Çalıştığı İlçe Adı	Öğretmen Sayısı
Yüreğir	20
Seyhan	1
Feke	4
Toplam	25

Tablo 3.7. İncelendiğinde görüşmelerin Adana ili Yüreğir ilçesinden 20 öğretmenle, Seyhan ilçesinden 1 öğretmenle ve Feke ilçesinden 4 öğretmenle yapıldığı görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde kolay ulaşılabilirlik ilkesi ve gözlemi kabul etme durumları göz önüne alınarak 5 öğretmenin bir sesi verme aşamaları Gözlem Formu'nda belirlenen 4 boyut göz önünde bulundurularak gözlemler yapılmış ve bu çerçevede veriler toplanmıştır. Gözlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yapılan gözlemler sırasında sınıf ortamına ilişkin veriler elde etmek amacıyla fotoğraflar çekilmiştir. Sınıf içi etkileşim, kullanılan araç-gereçler ve öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin olarak araştırmacı tarafından not alınarak gözlemler yapılmıştır. Gözlemler 2006 yılı Aralık ayı içerisinde yapılmıştır. Aşağıda gözlem yapılan okullar ve bu okullarda yapılan gözlem süresi Tablo 3.8 de verilmiştir.

Tablo 3.8. Gözlem Yapılan Öğretmenlerin Okullarına ve Gözlem Sürelerine göre Dağılımları

Okul Adı	Süresi
Boynuyoğun İlköğretim Okulu	6 ders saati
Beyceli İlköğretim Okulu	6 ders saati
Çarkıpare İlköğretim Okulu	6 ders saati
Sofulu İlköğretim Okulu	5 ders saati
Çarkıpare Uzunlu İlköğretim Okulu	5 ders saati
Toplam	28 ders saati

Tablo 3.8 incelendiğinde yapılan gözlem süresinin değişiklik gösteriyor olması öğretmenlerin sesi kavratma aşamalarını uygulama süreleri ile ilgilidir. Tabloya bakıldığında 5 okulda yapılan gözlemin toplam süresi 28 öğretmenli ders saatidir.

3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması

Görüşme ve gözlem sonucu elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan ve çoğaltılan anketler, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla 2006 yılı Mayıs ayı içerisinde Adana ili sınırları içerisinde bünyesinde birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim yapılan tüm (291 tane) okullara gönderilmiş ve 20 gün içerisinde cevap vermeleri istenmiştir.

Adana ilinde anket gönderilen ve dönüt alınan okulların sayısının ilçelere göre dağılımı Tablo 3.9’ da verilmiştir.

Tablo 3.9. Adana İlinde Anket Gönderilen Okulların İlçelere göre Dağılımı

İlçe Adı	BSOS*	GAS**	GGAS***	GDY****
Aladağ	19	19	12	63,16
Ceyhan	20	20	14	70,00
Feke	23	23	18	78,26
İmamoğlu	22	22	7	31,82
Karaisalı	17	17	10	58,82
Karataş	17	17	9	52,94
Kozan	77	77	40	51,95
Pozantı	8	8	5	62,50
Saimbeyli	26	26	20	76,92
Seyhan	13	13	5	38,46
Tufanbeyli	8	8	5	62,50
Yumurtalık	6	6	4	66,67
Yüreğir	35	35	26	74,29
Toplam	291	291	175	60,14

* BSOS: Birleştirilmiş Sınıflı Okul Sayısı

** GAS: Gönderilen Anket Sayısı

*** GGAS: Geri Gelen Anket Sayısı

****GDY: Geri Dönme Yüzdesi

Tablo 3.9 incelendiğinde gönderilen toplam 291 anketin geri dönme oranının % 60,14 olduğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Görüşme sırasında ses kayıt cihazları kullanılmış ve tutulan kayıtlar yazıya aktarılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu çerçevede elde edilen verileri açıklayabileceği düşünülen kavramlar ve ilişkilere ulaşmaya çalışılmıştır. Bunun için ilk olarak, görüşme yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktararak düzenlenmiştir. İkinci aşamada, her öğretmenin aynı soruya verdikleri yanıtlar alt alta toplanmıştır. Üçüncü aşamada, veriler satır satır okunarak araştırmanın amacı doğrultusunda, önemli boyutlar saptanmış ve verilerden yola çıkılarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, veriler kodlara ve temalara göre organize edilerek sunulmuştur.

Yapılan gözlemler sırasında araştırmacı tarafından alınan notlar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Anket aracılığıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde; SPSS paket programı aracılığıyla ilgili istatistiksel tekniklerden yararlanılmış frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada anketten, görüşmelerden ve yapılan gözlemlerden elde edilen bulgulara araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular tablolar halinde, görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak ve öğretmen görüşlerinden alıntılarla sunulmuştur.

4.1. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Aile Etkisinin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrenci velilerinin evde sağladığı yardıma ilişkin olarak, “Öğrenci velilerinin çocuklara evde sağladığı öğretim yardımına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Olumlu etkileri nelerdir? Olumsuz etkileri nelerdir? Yardımın nasıl olmasını isterdiniz? Veli toplantılarında ya da bireysel olarak yardımın nasıl yapılacağına ilişkin görüşmeler yaptınız mı?” sorularına görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara bakıldığında; ilgili velilerin çocuklarının ilgisiz velilerin çocuklarına oranla daha erken okumaya geçtikleri öğretmenlerin tamamı, yazılarının daha güzel olduğu 16 öğretmen ve öğrencilerin bazı sesleri evde öğrenip gelerek öğretmenin işini kolaylaştırdığı ise görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı tarafından evde yapılan veli yardımının olumlu yanları olarak ifade edilmiştir.

Öğrenci velilerinin evde yaptıkları çalışmaların olumsuz etkileri olarak; seslerin öğretiminde sesin sonuna ünlü bir harf katarak seslendirilmesinin yapılması(örneğin s sesinin se olarak öğretimi) 19 öğretmen, bu tarz öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin hece ve kelime oluştururken okuma ve yazmada problemlerinin olması 18 öğretmen, harflerin yazımının yanlış öğretilmesi sonucu çocukların işlek yazı yazamamaları 7 öğretmen ve hazırlık aşamasında yanlış kalem tutma alışkanlığı edinen öğrencilerin olması tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili örnek cümleleri şu şekildedir.

Günlük çalışmaları kontrol edip evde çocuklarının tekrar etmesini sağlayan velilerin çocukları okumaya diğer çocuklardan daha erken geçtiler.(B)

Harflerin yazımını bilmeyip yanlış öğreten velilerim oldu.(D)

Evde çocuklarına dik temel harflerle yazı yazdıran velilerim oldu. (M)

Sesi öğretirken sese ünlü harf ekleterek okutan ve bu şekilde evde öğrenen çocuklar hece ve kelimeleri yazarken ses ekleyerek yazı yazıyor. (S)

Bu konuyla ilgili olarak ankette belirtilen ifadelere öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların dağılımı Tablo 4.1 'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Ailenin Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Dağılımı

	Hiç katılmıyor		Kısmen Katılıyor		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		Toplam		\bar{X}		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
11-Köy okullarında ailelerin eğitime parasal katkısı yoktur.			23	13,1	43	24,6	71	40,6	38	21,7	175	100,0	3,70
12-Köy okullarında aileler çocuğun eğitimine karşı ilgisizdir.			20	11,4	42	24,0	64	36,6	49	28,0	175	100,0	3,89
33-Veliler öğrencilere bilinçsiz olarak harf öğretimi yaparak öğrenmeyi güçleştirmiştir.	1	0,6	19	10,9	28	16,0	77	44,0	50	28,6	175	100,0	3,89
38-İlgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki fark artmıştır.			17	9,7	25	14,3	74	42,3	59	33,7	175	100,0	4,00

Tablo 4.1 incelendiğinde, köy okullarında ailelerin eğitime parasal katkılarının olmadığı 3,70, çocuklarının eğitimine karşılık ilgisiz oldukları 3,89, ailelerin bilinçsiz harf öğretimi yaparak okuma yazma öğrenmeyi güçleştirmeleri 3,89 ve ilgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki farkın artması ise 4,00 aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” değerlendirme aralındadır.

4.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile okuma yazma öğretimi sırasında kullanılan araç-gereçlerle ilgili olarak; İlkokuma- yazma öğretirken hangi araç-gereç ve materyallerden yararlanıyorsunuz? Gerekli materyallere ulaşmada sıkıntı yaşıyor musunuz? Sorularına ilişkin olarak; seslere ilişkin üzerinde resim ve yazıların bulunduğu kartonlar 6 öğretmen tarafından, öğretmenler tarafından hazırlanan ve verilen seslerle ilgili olarak sesin yazımını, oluşturulan heceleri, kelimeleri ve tümceleri oluşturan tablolar, ders kitaplarında bulunan resimler(sesi tanıma ve hissetme aşamasında) kullanılan araç-gereç olarak 19 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilk okuma yazma öğretimi sırasında araç-gereç temin etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle görsel ve işitsel olarak gerekli olan materyallerin(seslerle ilgili video ve ses cd leri, bunları sunmaya yönelik tv, vcd oynatıcı, projeksiyon, bilgisayar,...vb) ellerinde bulunmayışı yaşanan en büyük sıkıntı olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin olarak düşüncelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Araç gereç bulmakta sıkıntı yaşıyorum.(F)

Sadece okuma yazma öğreniyorum kitabıyla okuma yazma öğretmeye çalışıyoruz.(C)

Fotokopi makinemiz olmadığı için çalışma yaprakları hazırlayamıyoruz.(I)

Projeksiyon, bilgisayar, vcd oynatıcı ve televizyonumuz işimizi kolaylaştırırdı. Seslerle ilgili sunumlar öğretimi kolaylaştırırdı.(L)

Eskiden fiş cümlelerimiz vardı, şimdi her şeyi elde hazırlamak zorunda kalıyoruz.(N)

Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin verilen seslere ilişkin metin tabloları hece tabloları ve seslerin yazılış yönlerini gösteren kartonlar hazırladıkları gözlemlenmiştir. Gözlem yapılan 5 öğretmenden sadece 1 tanesi bu materyalleri hazır olarak satın almıştır. Diğer 4 öğretmen kendileri kartonlara yazarak oluşturmuşlardır. Hazırlanan bu materyallerden bazılarında bitişik el yazısına uygun olarak kılavuz çizgiler bulunmaktadır.

Öğretmenler sesin tanıtılması ve hissedilmesi aşamasında öğrencilerin “Okumayı-Yazmayı Öğreniyorum” kitaplarında bulunan resimlerden ve öğrencilerin sesin yazımını kavramaları için düzenlenmiş boşluk doldurmalardan faydalanmaktadırlar. Bunun yanı sıra sesin ortada, sonda ve başta olduğu kelimeler söyleyerek sesi hissetmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin söyledikleri kelimeler öğrencilerin yakın çevresinden ve anlamını bildikleri kelimeler olarak göze çarpmaktadır.

Gözlem yapılan sınıfların tamamında öğrenciler üzerinde kılavuz çizgiler bulunan yazı defterleri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin harflerin yazılış yönünü, başlangıç ve bitiş yönünü öğretmen tahtaya önce kendisi yazmakta ve arkasından öğrencilerin okuma yazma öğreniyorum kitabında bulunan kısımlara yazmalarını istemektedir. Öğrenciler kitapta bulunan boşlukları doldurduktan sonra kendi yazı defterleri üzerinde yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Sınıfında gözlem yapılan tüm öğretmenler öğrencilerin tahtada öğretilen sesi yazmalarını istemişlerdir. Bu sınıflardan sadece 2 tanesinin sınıf tahtasında öğrencilerin defterlerindeki benzer kılavuz çizgiler olduğu gözlenmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak ankette belirtilen ifadelere öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların dağılımı Tablo 4.2 ‘de verilmiştir.

Tablo 4.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9-Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ilk okuma yazma öğretirken kullanılabilecek araç gereç eksikliği vardır.			8	4,6	36	20,6	74	42,3	57	32,6	175	100,0	4,02
10-Kılavuz kitaplar öğretmenlere zamanında ulaşmamıştır.	1	0,6	26	14,9	31	17,7	65	31,7	52	29,7	175	100,0	3,80
34-Ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyaller (CD, görseller) yetersizdir.			11	6,3	13	7,4	83	47,4	68	38,9	175	100,0	4,18
40-Öğretmenler özgün materyal üretmede zorlanmıştır.			45	25,7	29	16,6	58	33,1	43	24,6	175	100,0	3,56
41-Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde araç gereç temininde güçlükler yaşanmıştır.			30	17,1	21	12,0	65	37,1	59	33,7	175	100,0	3,87

Tablo 4.2 incelendiğinde, birleştirilmiş sınıflı köy okullarında okuma yazma öğretimi sırasında kullanılabilecek araç-gereç eksikliğinin olduğu 4,02, araç-gereç

temininde güçlüklerin yaşandığı 3,87, ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyallerin (cd, görseller) yetersiz olduğu 4,18, kılavuz kitapların öğretmenlere zamanında ulaşmadığı 3,80 ve öğretmenlerin özgün materyal üretmede zorlandıkları 3,56 aritmetik ortalamaları ile “Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.3. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Denetim Elemanlarınca Yapılan Rehberlik, Alınan Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin, denetim elemanlarınca (ilköğretim müfettişleri) yapılan rehberliğin yeterliliğine ilişkin soruya verilen cevap ve görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamı yapılan rehberliği yetersiz bulmuşlardır. İlköğretim 1-5 programında yapılan değişiklik hususunda müfettişlerin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları durumlarda öğretmenleri yönlendirmek yerine olumsuz bir şekilde eleştirmeyi tercih ettikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Yapılan rehberliği yetersiz buluyorum. (D)

Yeni program hakkında bizden daha fazla bilgileri de yok zaten. (H)

Eleştirmekten başka bir şey yapmıyorlar. (K)

Daha önce kendileri de bizim bulunduğum pozisyonda bulunmalarına rağmen çok fazla eleştiriyorlar ve rehberlik yapmıyorlar. (B)

Ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımları Tablo 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezuniyet Durumu	f	%
eğitim enstitüsü	13	7,43
Ön lisans eğitim	28	16,00
Eğitim fakültesi lisans	113	64,57
Alan dışı bir fakülte	21	12,00
Toplam	175	100,0

Tablo 4.3 incelendiğinde soruyu yanıtlayan öğretmenlerden % 7,43'ünün eğitim enstitüsü, % 16 sının ön lisans eğitim, % 64,57'sinin eğitim fakültesi lisans ve % 12 'sinin alan dışı bir fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim sürelerince ya da hizmet içi eğitimle birleştirilmiş sınıflara ilişkin eğitim almalarına göre dağılımları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Birleştirilmiş Sınıf Eğitimi Alıp Almamalarına Göre Dağılımları

Birleştirilmiş sınıf eğitimi	f	%
Evet	131	74,86
Hayır	44	25,14
Toplam	175	% 100

Tablo 4.4 incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin % 74,89'unun birleştirilmiş sınıflara ilişkin eğitim aldığı, % 25,14'ünün almadığı görülmektedir. Bu eğitimi aldığını belirten öğretmenlerin tamamı bu eğitimlerini öğrenimleri sırasında aldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yenilenen ilköğretim programları ile ilgili katılmış oldukları kurs-seminer sayılarına ilişkin veriler tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Programlarına İlişkin Katılmış Oldukları Kurs- Seminer Sayılarına Göre Dağılımları

Aldığı Kurs-Seminer Sayısı	f	%
Hiç	73	41,71
Bir	49	28,00
Birden çok	53	30,29
Toplam	175	100,00

Tablo 4.5. incelendiğinde yenilenen ilköğretim programlarına ilişkin , öğretmenlerin % 41,71 ‘inin herhangi bir kurs veya seminere katılmadığı, % 28 ‘inin bir tane kursa katıldığı ve % 30,29’unun ise birden çok kurs veya seminere katıldığı görülmektedir. Yenilenen ilköğretim programları ile ilgili olarak kurs-seminere katılan 102 öğretmenin katılmış oldukları kursların dağılımına ilişkin veriler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Programlarına İlişkin Katılmış Oldukları Kurs-Seminerlere Göre Dağılımları

Kursun adı	f
Öğrenci Merkezli Eğitim	1
Çoklu Zeka	15
Tam Öğrenme	13
Proje Hazırlama	2
Öğrenmeyi Öğrenme	7
Diğer(Program Tanıtım Semineri)	98
Aktif Öğrenme	18

Tablo 4.6 incelendiğinde kursa katılmış öğretmenlerden 98 kişinin Program Tanıtım Seminerine, 6 kişinin öğrenci merkezli eğitim, 15 kişinin çoklu zekâ, 13 kişinin

tam öğrenme, 2 kişinin proje hazırlama, 7 kişinin öğrenmeyi öğrenme ve 18 kişinin aktif öğrenme seminerlerine katıldıkları görülmektedir..

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında denetim elemanlarınca yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin ifadelerle vermiş oldukları yanıtların dağılımı Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında denetim elemanlarınca yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ilişkin ifadelerle verdikleri yanıtların dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
13-Öğretmen yetiştirmede “birleştirilmiş sınıflarda öğre-tim” dersine gereken önem verilmemektedir.			54	30,9	45	25,7	44	25,1	32	18,3	175	100,0	3,30
14-Öğretmen yetiştirmede “ilk okuma yazma öğretimi” dersine gereken önem verilmemektedir.			37	21,1	36	20,6	52	29,7	50	28,6	175	100,0	3,65
19-Müfettişler öğrencileri daha erken okuma yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yapmaktadır.			37	21,1	35	20,0	49	28,0	54	30,9	175	100,0	3,68
20-Müfettişler birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmamaktadır.			8	4,6	30	17,1	72	41,1	65	37,1	175	100,0	4,10

Tablo 4.7. incelendiğinde, müfettişlerin birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmadıklarına ilişkin ifade 4,10 , öğrencileri daha erken okuma-yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yaptıklarına ilişkin ifade 3,68 ve öğretmen yetiştirmede “İlk Okuma Yazma Öğretimi Dersine” gereken önem verilmediğine ilişkin ifade 3,65 aritmetik ortala ile “Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır. Öğretmen yetiştirmede “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersine gereken önem verilmediğine ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,30 ile “ Kısım Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.4. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Bulgular

Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin olarak, “Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında 18 öğretmen sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında bu konu ile ilgili olarak ifade ettikleri sorunlar, bitişik eğik yazı kullanmanın farklı hazırlık çalışmaları gerektirdiği, öğretmenin kendisini yetersiz hissetmesine sebep olduğu, satıra sığamama, hece ve kelimeleri yanlış yerlerden bölme, yeterince eğik yazamamadan ve harfleri birleştirme hatalarından kaynaklanan estetik görünmeyen yazıların oluşabildiğidir. Bitişik eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenen çocuklar Türkçe ders kitabındaki dik temel harflerle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmişlerdir. Harflerin yazılışlarında ve bitleştirilmesinde yanlış alışkanlıklar kazanan çocukların yazıları işlek ve yeterince eğik değildir. Ayrıca bu alışkanlıkları edinen çocuklar çizgiden taşarak yazmaktadırlar. Bu konuya çözüm önerisi olarak öğretmenler, parmak kaslarının gelişmesi ve bitişik eğik yazıya uygun çalışmaların okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği olmuştur.. Öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin ifadelerinden örnekler şu şekildedir.

Okul öncesi eğitim olsa öğrencilerimiz daha düzgün yazı yazabilecekler.(F)

Dik temel harflere göre daha farklı hazırlık çalışmaları gerektiriyor. Bu nedenle ilk başlarda ne yapacağımı şaşırılmıştım.(C)

Harfleri birleştirerek okuma yazma öğrendikleri için kelimeyi canlarının istediği yerden bölüyorlar.(L)

Bazı öğrencilerimin yazısı çok güzel iken bazılarının yazısı çok kötü. Bazen kuşku bile duyuyorum bunlara ben mi öğrettim yazı yazmadı diye...(U)

Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin olarak ankette yer alan ifadelere, öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların dağılımı Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
23-Birinci sınıf-ta el yazısına geçilmesi doğru bir yaklaşımdır.			21	12,0	69	39,4	51	29,1	34	19,4	175	100,0	3,56
24-Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler, daha düzgün yazı yazma becerisi kazanmışlardır	1	0,6	22	12,6	51	29,1	53	30,3	48	27,4	175	100,0	3,71
26-Ses temelli cümle yöntemi uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrencilere ses öğretiminde kullanılan kelimeler çok hecelidir.	1	0,6	13	7,4	36	20,6	69	39,4	56	32,0	175	100,0	3,94

Tablo 4.8. (Devamı)

27-Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler sözcükleri eksik yazmaktadır	2	1,1	20	11,4	37	21,1	57	32,6	59	33,7	175	100,0	3,86
37-Bitişik yazı ile okuma yazma öğrenme ve düz yazı ile okuma birbirini olumsuz etkilemiştir.	1	0,6	35	20,0	45	25,7	55	31,4	39	22,3	175	100,0	3,54
45-Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile birlikte uygulama-ya konan bitişik eğik yazıda öğrenciler zorlanmıştır.	3	1,7	31	17,7	40	22,9	60	34,3	41	23,4	175	100,0	3,60

Tablo 4.8 incelendiğinde birinci sınıfta el yazısına geçilmesinin doğru bir yaklaşım olduğuna dair ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,56, ses temelli cümle yöntemi ile birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrencilerin daha düzgün yazı yazma becerisi kazandığına ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,71, ses öğretiminde kullanılan kelimelerin çok heceli olduğu 3,94, öğrencilerin sözcükleri eksik yazdıkları 3,86, bitişik yazı ile okuma yazma öğrenme ve düz yazı ile okumanın birbirini olumsuz etkilediği 3,54 ve bitişik eğik yazıda öğrencilerin zorlandığı 3,60 aritmetik ortalama ile “ Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.5. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 25 öğretmen, “sınıfınızda bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerinizin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dersin işlenişine etkisi oluyor mu? Nasıl ?” sorusuna 23 tanesi evet 2 tanesi ise hayır yanıtını vermiştir. Diğer sınıf

seviyesindeki öğrencilerin olumsuz etkisi oluyor diyen öğretmenler sınıfta oluşan gürültüden ve öğrencilerin dikkatinin dağılmasından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Olumlu etkisi oluyor diyen öğretmenler ise, bu öğrencilerden yardım aldıklarını ve üst sınıftaki öğrencilerin boş zamanlarda diğer öğrencilerin öğrenmelerine kılavuzluk ettiklerini belirtmişlerdir. Gözlem yapılan 5 okuldan 3 tanesinde, öğretmenler üst sınıftaki öğrencilerinden 1. sınıftaki öğrencilerine yardım etmelerini istemektedirler. Kavratılması hedeflenen seslerin ve resimlerin bulunduğu sayfayı açamayan öğrencilere 2. veya 3. sınıf öğrencileri yardım etmektedirler. Ayrıca 2 öğretmen ödevli çalışan öğrencilerinden ödevlerini bitirenleri 1. sınıf öğrencilerine yardım etmeleri için görevlendirmektedir. Bu öğrencilerin 1. sınıftaki öğrencilere okuma yaptırdıkları, düzgün yazamayan arkadaşlarına yardım ettikleri gözlemlenmiştir. Bu öğretme görevini yaparken de öğretmenlerini taklit edip “*se değil ss diye okuyacan*” demesi kayda değer bir durumdur.

Bu konu ile ilgili olarak öğretmenler şu örnek ifadelerle başvurmuşlardır.

“*Çok gürültü yapıp olumsuz etkiliyorlar.*” (D)

“*Özellikle ikinci sınıf öğrencilerim çok yaramazlar ve bir dakika yerlerinde durmuyorlar. Durum böyle olunca da rahatsız olmamak ve etkilenmemek mümkün değil. Hiçbir şey bulamazlarsa birbirlerinin kalemlerini alıp saklıyorlar.*” (G)

“*Ben sesi verirken diğer sıralarda bir fısıltı dolaşmaya başlıyor. Bunun da olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Çünkü çocuk o sesi bir dakika sonra benden öğreneceğine arkadaşından duyuyor. Bu da yanlış öğrenmelere sebep olabiliyor.*” (M)

“*Çocukların dikkatleri dağılıyor. İster istemez gürültü yaptıklarında, ben de onlarla ilgilenmek zorunda kalıyorum. Benim de dikkatim dağılıyor.*” (B)

“*İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin etkisi oluyor. Özellikle ben sesi hissettirmeye ve buldurmaya çalışırken oradan birisi çıkıp sesi pat diye söylüyor. Bu defa da buldurmaya ve hissettirmeye çalışmanın bir anlamı kalmıyor.*” (L)

“*Yapmalarını istediğim etkinlikleri çabuk bitiren öğrenciler gürültü yapıyor ve bu da bizim ders işlememizi olumsuz etkiliyor.*” (I)

“*Olumsuz etkisi daha fazla sanırım. Ben birinci sınıflarla çalışırken dersin 10-15 dakikası onları ödevlendirmek ve kontrolle geçiyor. Bu da zaman kaybına neden*

oluyor. Bir de, nereyi açacağım öğretmenim, kaçınıcı sayfa gibi sorular da gelmeye başlayınca epey bir zaman kaybediyoruz.” (F)

“Diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerim (özellikle üçüncü sınıflar) birinci sınıflara çok yardım ediyor. Teneffüslerde veya öğle aralarında onları okutup yazdırıyorlar.” (A)

“Üst sınıflardaki öğrencilerimi arkadaşlarından geri kalan öğrencilere yardım etsinler ve ödevli saatlerde kendi başlarına yarım yamalak öğrenmesinler diye ben görevlendiriyorum.” (E)

“Üst sınıflardan öğrencileri görevlendiriyorum ve çok güzel öğretiyorlar. Ara sıra belli etmeden kontrol ediyorum. Doğru öğretim öğretmediklerini kontrol etmek için. Çocuklar bizleri müthiş bir şekilde örnek alıyor. Derste ben neler yapıyorsam arkadaşlarına aynı şekilde öğretmeye çalışıyorlar.” (N)

Gözlem yapılan 5 okulda da gözlemlenen sınıf, üç sınıfın bir arada eğitim öğretim yaptığı sınıftır. Bu sınıflarda 1,2 ve 3. Sınıflar (A grubu) bir arada eğitim öğretime devam etmektedirler. Gözlem yapılan okullardan 2 tanesi tek derslikli, 3 tanesi ise 2 derslikli okullardır. Gözlem yapılan sınıfların tamamında öğrenciler sınıf seviyelerine göre farklı gruplar halinde oturmaktadır. Bu sınıflardan sadece bir tanesinde okuma yazma bilmeyen bir tane ikinci sınıf öğrencisi birinci sınıf öğrencileri ile birlikte oturup, onlarla okuma yazma öğrenimi çalışmalarına katılmaktadır. Gözlem yapılan okulların tamamında öğrenciler arka arkaya yerleştirilmiş sıralarda oturmaktadır.

Öğretmen masası 4 sınıfta birinci sınıf öğrencilerinin önünde bulunurken sadece bir sınıfta sınıfın ortasına ve tüm öğrencilerin görebileceği şekilde yerleştirilmiştir. Sınıfların tamamında tek yazı tahtası bulunmaktadır ve tüm öğrencilerin görebileceği şekilde öğrencilerin karşısında bulunmaktadır.

Gözlem yapılan sınıfların iki tanesinde ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili olarak verilen sesler ve bu seslerden oluşturulan hece, kelime, cümle ve metinlerin bulunduğu kartondan hazırlanmış tablolar yazı tahtasının yanına asılı olarak sergilenmektedir. İki sınıfta ise birinci sınıf öğrencilerinin oturmuş olduğu kısımdaki duvar üzerinde sergilenmektedir. Sınıfın bir tanesinde ise bu şekilde sergilenen ve ilk okuma yazma çalışmalarını kapsayan materyaller bulunmamaktadır. Bu sınıfta birinci

sınıfa devam eden üç öğrenci bulunmaktadır. Verilen seslerle ilgili olan materyallerden sadece bir sınıftakiler matbu olarak satılan türden olup diğerleri öğretmen tarafından hazırlanan el yazısı ile hazırlanmış ve sergilenmiş materyallerdir.

Gözlem yapılan sınıfların tamamı soba ile ısıtılmaktadır. Gözlem yapılan sınıfların tamamında soba sınıfın ortasında ve öğrencilerin tahtayı görmesini engellemeyecek şekildedir. Gözlem yapılan okulların 4 tanesinde zil sistemi bulunmakta, 1 tanesinde ise bulunmamaktadır. Zil sistemi bulunan okullardan sadece 1 tanesinde derse giriş ve çıkışlarda zil çalınmakta ve zili öğretmen çalmaktadır. Zil çalınmayan 4 okulda ders saati süreleri öğretmen tarafından ayarlanmakta ve dersin başlangıç ve bitiş zamanları öğrencilere öğretmenler tarafından söylenmektedir.

Gözlem yapılan sınıflardan sadece 2 tanesinin yazı tahtasında bitişik eğik el yazısı yazmaya uygun olan ve tüm sınıflardaki öğrencilerin defterlerinde bulunan kılavuz çizgiler bulunmaktadır. Diğer 3 sınıfta tahtaya kılavuz çizgiler çizilmemiştir.

Ankette bulunan sınıf ortamına ilişkin ifadelere verilen yanıtların dağılımı Tablo 4.9 da verilmiştir.

Tablo 4.9 Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
4-Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında yönetmelikler gereği 3. ve 5. sınıf haricinde sınıf tekrarı olmadığı için okuma yazmayı öğrenme-den ikinci sınıfa geçen öğrenciler okuma yazma sürecinde sorun yaratıyor.			22	12,6	24	13,7	60	34,3	69	39,4	175	100,0	4,00

Tablo 4.9. (Devamı)

36-Diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine olumsuz etkisi vardır.	9	5,1	65	37,1	41	23,4	40	22,9	20	11,4	175	100,0	2,98
39-Sınıfların fiziki ortamı tüm etkinlikleri hazırlama ve uygulama-maya uygun değildir.			22	12,6	37	21,1	71	40,6	45	25,7	175	100,0	3,79
43-Alternatif oturma düzeni yapılamadığından bazı etkinlikler sınıfta yapılamamıştır.			18	10,3	29	16,6	65	37,1	63	36,0	175	100,0	3,98

Tablo 4.9 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında yönetmelikler gereği 3. ve 5. sınıf haricinde sınıf tekrarı olmadığı için okuma yazmayı öğrenmeden ikinci sınıfa geçen öğrencilerin okuma yazma sürecinde sorun yarattıkları 4,00, sınıfların fiziki ortamının tüm etkinlikleri hazırlama ve uygulamaya uygun olmadığı 3,79, alternatif oturma düzeni yapılamadığından bazı etkinliklerin sınıfta yapılamadığı 3,98 aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır. Diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine olumsuz etkisi olduğu 2,98 aritmetik ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.6 Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin “STYC ile öğrencilerinizin okuma- yazma öğrenme süresi ne kadardır?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında; okuma yazmaya geçme süresinin çok fazla değişmediğini ve CÇY’de olduğu gibi mart ayı ve nisan ayının başlarında okuryazar olduklarını 21 öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerinin daha erken okuryazar olduğunu belirten 4 öğretmen bu durumun sebebini ise yöntemle değil öğrenci sayılarının az olması ile ilişkilendirmişlerdir.

Bu soruya ilişkin olarak görüşme yapılan tüm öğretmenler bağımsız bir sınıfta okuma yazma öğretileri halinde sürenin kısılacığını ve daha erken okuma yazmaya geçeceklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da, bağımsız sınıflarda 12 saat öğretmenli Türkçe dersi işleyebilecek olmalarını göstermişleridir.

Bağımsız sınıflarda, birleştirilmiş sınıflara oranla daha erken okumaya geçme sebebi olarak, öğrencilerin ödevli çalışma yerine öğretmenli çalışarak öğrendikleri sesleri daha çabuk pekiştirmeleri, diğer sınıf seviyesindeki öğrenciler tarafından dikkatlerinin dağılmaması ve sınıf ortamının tamamen okuma yazma çalışmalar için düzenlenebiliyor olması gösterilmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“Mart ayının ortalarında okur yazar oldular.”(E)

“Nisan ayının başında birinci sınıf öğrencilerimin tamamı okumaya geçtiler.”(A)

“İlk dönemin sonunda okur yazar hale gelmişlerdi öğrencilerim. Öğrenci sayım az olduğu için bire bir ilgilenme fırsatı buldum.”(K)

“Bağımsız sınıfta okuma yazma öğretiyor olsam daha erken okumaya geçerdik. Öğretmenli ders saati sayısı daha fazla o sınıflarda.”(N)

“Öğrencilerim şubat ayının sonu- mart ayının başı gibi geçtiler okumaya. İçlerinde okumaya daha erken geçen öğrencilerim vardı ama tamamının okur yazar olduğu tarih bu dönemdedi. Sınıfı üç parçaya bölüp her bir grup için ayrı tablo ve pano oluşturamıyoruz ve bu da sınıfın tamamını birinci sınıflar için kullanmamızı engellemekte.”(G)

“Mart ayında okumaya geçtiler. 2. Sınıftaki öğrencilerim çok yaramazlar. Onlar ödevli çalışırken birinci sınıflarla çalışmak neredeyse imkansız hale geliyor. Onların gürültüsünden.”(G)

Görüşme yapılan öğretmenlerin “Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma-yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saati sayısını nasıl

değerlendiriyorsunuz? Sizce süre ne kadar olmalı?” sorusuna tamamı öğretmenli ders saati sayısı yetersizdir yanıtı vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Süre yetersizdir. Bağımsız sınıflarda 12 saat ders işlenebilirken birleştirilmiş sınıflarda 5-6 saat öğretmenli ders işleyebiliyoruz.” (J)

“Bağımsız sınıflar 12 saat işlerken biz daha az sürede okuma yazma öğretmeye çalışıyoruz.” (D)

“Öğrenci sayımız bağımsız sınıflardan az olmasına rağmen onlardan daha geç okumaya geçmemizin sebebi sürenin yetersiz olması.” (M)

Sınıfında gözlem yapılan öğretmenler derse başlarken ortalama 4-10 dakikalık bir süreyi ödevli çalışacak gruba yönerge vermek için harcamaktadırlar. Öğrencilerin yapacakları çalışmalar (sessiz okuma, boş bırakılan yerleri doldurma, bir konuya ilişkin yazı yazma, çalışma kitabında verilen etkinlikleri yapma, ...v.b) öğretmen tarafından bu süre içerisinde anlatılmaktadır. Gözlem yapılan sınıflardaki öğrenci sayılarının, öğretmenin derse giriş ve ödevli çalışma yapacak öğrencilere yönerge verme sürelerini etkilediği gözlenmiştir. Ödevli çalışma yapacak grupta (2. Ve 3. Sınıfta) öğrenci sayısı fazla olan öğretmenler 7-10 dakikalık bir süre içerisinde bu çalışmalarını yaparken, öğrenci sayısı az olan öğretmenler 4-6 dakika harcamaktadır. Ödevli çalışma yapacak grupta öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin *“nereyi açacağız öğretmenim?”* , *“okuyacak mıyız?”*, *“kaçıncı sayfada öğretmenim?”* ..vb gibi sorularla daha çok karşılaştıkları gözlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan süreye ilişkin ifadeler verilen yanıtların dağılımı tablo 4.10 da verilmiştir.

Tablo 4.10. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6-Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma/yazma öğretimine ayrılan öğretmenli ders saati sayısı yeterli değildir.			9	5,1	23	13,1	72	41,1	71	40,6	175	100,0	4,17
7-Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersinde öğretmenli saat azdır.			5	2,9	21	12,0	76	43,4	73	41,7	175	100,0	4,24
8-Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayrabildikleri zaman azdır.			5	2,9	17	9,7	79	45,1	74	42,3	175	100,0	4,26
25-Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler, daha erken okuma yazmaya geçmişlerdir			13	7,4	35	20,0	59	33,7	68	38,9	175	100,0	4,04
42-Hangi sınıfa kaç saat öğretmenli ders işleneceğe karar vermek zor olmuştur.			27	15,4	26	14,9	67	38,3	55	31,4	175	100,0	3,85

Tablo 4.10 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma/yazma öğretimine ayrılan öğretmenli ders saati sayısının yeterli olmadığı 4,17, birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersinde öğretmenli saatin az olduğu 4,24, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zamanın az olduğu 4,26, ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler, daha erken okuma yazmaya geçtikleri 4,04, hangi sınıfa kaç saat öğretmenli ders işleneceğe karar vermenin zor olduğu 3,85 aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.7. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ailesinin geçimini sağlamasına yönelik olarak tarlada çalışarak devamsızlık yapıyor mu sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin aile bütçesine katkıda bulunmak amacıyla tarlada çalıştıkları fakat bu sebebe bağlı devamsızlık yapmadıkları 12 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bunun yanı sıra keyfi yapılan devamsızlık ve hastalığa bağlı devamsızlıkların olduğu ve bu durumun okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği görüşme yapılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Tarlada çalışıp devamsızlık yapan öğrencim yok. (B)

Keyfi devamsızlık yapan öğrencilerim var. (Ş)

Çocuklar iyi beslenemedikleri için sık sık hasta oluyorlar. (M)

Şehire gezmeye gitmek köy çocukları için okuldan daha cazip olabiliyor bazen. (L)

Köyde yaşam olgusunun birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecine etkisine ilişkin olarak ankette geçen ifadeler verilen yanıtların dağılımı Tablo 4.11 de verilmiştir.

Tablo 4.11. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1-Birleştirilmiş sınıflı köy okul-larında çocukla-rın ilk okuma yazma öğrenmek için hazır bulu-nuşluluk düzeyi düşüktür.	2	1,1	25	14,3	31	17,7	58	33,1	59	33,7	175	100,0	3,84
2-Birleştirilmiş sınıflarda öğren-cileri derse istek-lendirmek zordur.	2	1,1	27	15,4	31	17,7	59	33,7	56	32,0	175	100,0	3,80
15-Öğretmenin, mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusu başarısını azaltmaktadır.			11	6,3	28	16,0	68	38,9	68	38,9	175	100,0	4,10
18-Köy okul-larında öğrenciler okula düzenli devam edememektedir	2	1,1	45	25,7	41	23,4	39	22,3	48	27,4	175	100,0	3,49
28-Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile yöresel kelimeleri(köyde konuşulan) ilk okuma yazma süreci içerisine katmak ve kullanmak imkânı doğmuştur	5	2,9	51	29,1	51	29,1	49	28,0	19	10,9	175	100,0	3,14

Tablo 4.11. (Devamı)

16-Köydeki sosyal çevre öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamamaktadır.	1	0,6	9	5,1	34	19,4	68	38,9	63	36,0	175	100,0	4,04
17-Köydeki öğretmen zaman içinde mesleki erozyona uğramaktadır..			6	3,4	30	17,1	70	40,0	69	39,4	175	100,0	4,15

Tablo 4.11 incelendiğinde köy okullarında çocukların okuma yazma öğrenmek için hazırbulunuşluluk düzeyinin düşük olduğu 3,84, öğrencileri derse isteklendirmenin zor olduğu 3,80, mesleğin ilk yıllarında öğretmenin köyde bulunuyor olmasından kaynaklanan yalnızlık duygusunun başarısını azalttığı 4,10, köydeki sosyal çevrenin öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamadığı 4,04 ve köydeki öğretmenin zaman içinde mesleki erozyona uğradığı 4,15 aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır. Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile yöresel kelimeleri(köyde konuşulan) ilk okuma yazma süreci içerisine katmak ve kullanmak imkânı doğduğu 3,14 ve köy okullarında öğrencilerin derse düzenli devam etmedikleri 3,49 aritmetik ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

4.8. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin Bulgular

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile okuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak “Okuma-yazmaya hazırlık aşamasında ne gibi problemler yaşadınız? sorusuna verilen öğretmen cevapları incelendiğinde, görüşme yapılan 25 öğretmenden 24 tanesi öğrencilerin çizgi çalışmaları sırasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorlanmaya sebep olarak, STCY ile okuma yazma öğretiminin farklı bir hazırlık aşaması gerektirdiği, kaynak yetersizliği ve görsel materyallere olan ihtiyacın fazlalığı gösterilmiştir. Ayrıca bu sebeplere ek olarak hazırlık aşamasında ve okul öncesi dönemde velilerin okuldakinin

aksine farklı çalışmalar yaptırma çabaları da eklenebilmektedir. Velilerin bu çabaları yanlış kalem tutma alışkanlığı ve düz yazıya uygun çalışmalar olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynak yetersizliği olarak ortaya çıkan sorunlar; öğretmen kılavuz kitaplarının zamanında ulaşmaması ve buna bağlı olarak hazırlık aşaması için ne kadar süre harcanması gerektiğinin bilinmemesi, yardımcı ders araç gereçlerine olan ihtiyacın artması ve bu eksikliğin köyde giderilememesi, fotokopi ihtiyacının artması olarak öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Fotokopi ihtiyacının ortaya çıkmasını sağlayan ve bu yönetime uygun olan çizgi çalışmaları, boyama çalışmaları, ...vb etkinliklerin yapılamaması olarak gösterilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı STCY ile okuma yazma öğretimi sırasında anasınıfı ihtiyacının daha çok görüldüğünü belirtmişlerdir. Köy okullarında ana sınıflarının olmamasının öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyinin düşmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bir tanesi hazırlık aşamasında yaşanan sıkıntının kendi eksikliğinden kaynaklandığını ve ne tür hazırlık çalışmaları yaptıracağı hususunda bilgisi olmadığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

“ STCY ile ilk okuma yazma öğretimi için ne tür hazırlık çalışmaları yapmam gerektiği konusunda bilgi sahibi değildim.” (P)

“Köyde ana sınıfı olmadığı için öğrenciler okul hayatına ve hazırlık çalışmalarına aynı anda başladıklarından sıkıntılar yaşanmıştır.”(M)

“Öğrencilerin parmak kaslarını geliştirecek çalışmalar yapmak için boyama kitapları, etkinlik kağıtları, çalışma yaprakları ...vb olmadığı için sıkıntılar yaşadık.”(A)

“Hazırladığımızı çalışma yapraklarını çoğaltmakta sıkıntı yaşadık. İlçeye gittiğimiz zamanlarda fotokopi ihtiyacımızı gidermeye çalıştık.”(D)

Görüşme yapılan öğretmenler STCY ile ilk okuma yazma öğretiminin sesi tanıma ve hissetme aşamasında diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin dayanamayıp sesi

söylemeleri nedeniyle sesi hissettirmeye çalışmanın güçleştiğini ve böyle bir çalışma yapmanın anlamını yitirdiğini belirtmişlerdir.

Sesi tanıma ve hissetme aşaması sırasında görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer sorun ise sürenin verimli kullanılamamasıdır. Dersin ilk dakikalarının diğer sınıf seviyesindeki öğrencileri ödevlendirmeye ve son kısımlarının da onların çalışmalarını değerlendirmeye ayırdıklarını belirten 19 öğretmen, sesi tanıma ve hissettirme çalışmaları için gerekli süreyi ayarlayamadıklarını ve bu durumun aslında tüm aşamalar ve dersler için geçerli olduğunu belirtmişlerdir.

Sesin tanıtılması ve hissedilmesi aşaması sırasında; verilen seslerin yazılmasında **r** ve **n** sesi, **b** ve **d** sesi birbiri ile karıştırılan sesler olarak dile getirilmiştir. Küçük harflerin yazımı sırasında sorun oluşturan sesler **f**, **k**, **j**, **s**, **r**, **n** olarak belirtilmiştir. Bu seslerin yanı sıra büyük harflerin yazımı sırasında güçlük çekilen harfler ise **H**, **A**, **G**, **Ç** olarak söylenmiştir. **Ç** sesi cümle başında kullanılamadığı için sesi hissettirme çalışmaları sırasında da soruna sebep olmaktadır. Görüşme yapılan 22 öğretmen seslerin yazımı sırasında öğrencilerin çizgiden taşma problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sesi hissetme aşaması sırasında öğrencilerin kelimenin ortasında bulunan sesleri hissetmesinin daha zor olduğu ve ortada bulunan sesleri bulmakta güçlük çektikleri, görüşme yapılan 18 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir.

2. ve 3. sınıf öğrencilerim dayanamayıp sesleri bir çırpıda söyleyiveriyorlar.(B)

Diğer sınıf seviyesindeki öğrencileri ödevlendirmeye çalışmak çok fazla zaman alıyor. Yapacağımız etkinliklere zaman kalmıyor.(F)

*Sesi tanıttıktan sonra **f**, **k** ve **j** seslerini yazmada zorlanıyorlar. Büyük harflerden de **A** ve **H** öğrencilerimin yazmada zorlandığı sesler. (K)*

*Yazarken küçük harflerden **r** ve **n** seslerinin yazımı karışıyor. **B** ve **d** seslerini de okurken karıştıran öğrencilerim var.(L)*

Ğ sesini tanıtırken cümle başında vermek için kelime bulamıyoruz ve bu da sıkıntı yaratıyor. (E)

Verdiğimiz ilk seslerde öğrenciler sesi yazarken satıra sığamama problemi yaşadılar.(M)

Öğrencilerim s sesinin yazımında zorlandılar ve r ve n sesimin yazımını ve okumasını karıştırdılar. (U)

Kelime ortasında verilen sesleri tanımada daha çok zorlandılar. (Ş)

Görüşme yapılan 15 öğretmen hece oluşturma aşamasında açık heceye ulaşmada, öğrencilerin sesleri tek tek okumalarına rağmen heceyi oluşturmak için birleştirmede ve oluşan hece ve kelimeyi okumada, sessiz harflerin başta olduğu heceleri okumada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra evde velisi tarafından seslerin okunuşunun yanlış öğretildiği çocukların “ak” hecesini ses ekleyerek “ake” şeklinde seslendirmeleri ve bu alışkanlığın düzeltilmesinin zaman alması yaşanan zorluklar olarak 19 öğretmen tarafından söylenmiştir.

Kelimelerin ve tümcelerinin okunmasında heceleyerek okuma yapılması, geri dönüşler yaparak okumanın olması, ses ve hecelerin atlanarak okunup yazılması, heceleri okuyup kelimeye dönüştürememe ve okuma-yazma sırasında hecelerin yanlış yerden bölünmesi okuma hızını azaltması, anlamayı güçleştirilmesi ve gözün sıçrama hareketlerini düşürmesi açısından ortaya konulan sorunlar olarak 17 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Hece, kelime ve cümle kavramlarını kavratmada sıkıntı yaşandığı, cümle kavramını kavrayamayan öğrencilerin cümlenin ilk harfini büyük yazma ve cümle sonuna uygun noktalama işaretlerinden birini koymada sıkıntının yaşandığı görüşme yapılan 4 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Bitişik eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenen çocuklar Türkçe ders kitabındaki dik temel harflerle yazılmış metinleri okumakta güçlük çekmişlerdir. Harflerin yazılışlarında ve bitleştirilmesinde yanlış alışkanlıklar kazanan çocukların yazıları işlek ve yeterince eğik değildir. Ayrıca bu alışkanlıkları edinen çocuklar çizgiden taşarak yazmaktadırlar. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin örnek düşünceleri şunlardır.

Öğrencilerim sesleri okuyabilmelerine rağmen birleştirip hece ve kelime oluşturmakta güçlük yaşıyorlar.(C)

Evde seslerin veli tarafından “k” yerine “ke” diye öğretilmesi öğrencinin harf ekleyerek okumasına sebep olmakta ve zaman kaybına yol açmaktadır.(D)

Sessiz harflerin başta olduğu hecelerin okuması güç oluyor.(F)

Hecelere ayırmada güçlükler yaşanmakta. Hecelerin yanlış yerden ayrılması hem yazmada hataların oluşmasına hem de okumada sorun yaratmaktadır.(I)

Heceleri yanlış yerden bölerek okuyan öğrencilerimin anlamada güçlük yaşadığını söyleyebilirim.(A)

Öğrencilerim cümle kavramını öğrenemediler henüz ve noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmakta sıkıntı yaşıyorlar.(P)

Dik temel harflerle yazılmış metinleri okumakta güçlük yaşadılar. Bu nedenle dik temel harfleri de öğretmek zorunda kaldım.(L)

Çizgiye sığmadan yazan öğrencilerim var.(U)

Heceleri yanlış yerlerden bölme sıkıntı yaşıyor.(B)

Görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen “seslerin veriliş sırasına ilişkin düşünceleriniz nedir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde sadece bir öğretmenin “Sert sessizler daha erken verilebilirdi. “S” sesi gibi keskin seslerin kavraması ve seslendirmesi daha kolay olduğu için açık heceye ulaşmada kolaylık sağlayabilirdi” dediği ve geriye kalan tüm öğretmenler kılavuz kitaplarda verilen sırayı takip ettiklerini, bu sıraya göre okuma yazma çalışmalarını yürüttüklerini belirtmiştir.

Gözlem yapılan sınıfların tamamında gürültü olduğu gözlenmiştir. Özellikle ödevli çalışan grubun kendi aralarında yüksek sesle konuşması ve sınıf içerisinde uğultu benzeri bir ses oluşturduğu gözlenmiştir. Bu durum karşısında öğretmenlerin şu ifadelere başvurdukları yapılan gözlemler sırasında araştırmacı tarafından kayda alınmıştır.

“Yeter artık ama şurada ders işleyemiyoruz sizin gürültünüzden.”

“Aranızda konuşmayı kesmezseniz sizi teneffüse çıkarmayacağım”

Ödevli çalışan öğrenciler, verilen etkinliğe ait yönergeleri kavrayamadıklarında birbirlerine sorarak etkinlikleri yapmaya çalışmaktadırlar. Bu da gürültünün ve sınıf içerisinde bir uğultunun oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenin “*neden gürültü yapıyorsunuz*” sorusuna öğrencilerin verdikleri “*ne yapacağımızı arkadaşımıza sordum öğretmenin*” cevabı bu durumun kanıtı niteliğindedir.

Öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri göz önüne alındığında sesi hissetme ve tanıma aşamalarında, üst sınıftaki öğrencilerin dayanamayıp sesi söylemeleri gözlemlenen davranışlardan birisidir. Bu durum gözlem yapılan sınıfların tamamında görülmüştür. Bu durumun dersin işlenişine olumsuz etkilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden bir tanesinin “*Çocuklar siz sesleri söylerseniz arkadaşlarınızın öğrenmelerini güçleştirir, hatta onların öğrenmelerini engellersiniz.*” dediği kaydedilmiştir.

Gözlem yapılan öğretmenlerin tamamı kavratmaya çalıştıkları sesi verirken öğrencilerine yüksek sesli tekrarlar yaptırdıkları gözlenmiştir. Bu tekrarların yapımı sırasında ödevli çalışan öğrencilerin dikkati dağılmaktadır. 2. sınıfa devam bir öğrencinin bu tekrarlar sırasında kulaklarını kapattığı gözlenmiştir.

Sınıfta gözlem yapılan öğretmenler, öncelikli olarak derse girişte ödevli çalışma yapacak gruba yönelerek yapacakları çalışmalarını anlatmaktadırlar. Her öğretmenin bu iş için harcadığı süre farklıdır. Öğrenci sayısı az olan bir öğretmen bu iş için 4 dakika süre harcarken, öğrenci sayısı fazla olan öğretmen 10 dakika harcamaktadır. Öğrenci sayısı fazla olan öğretmenin öğrencilerden gelen soruları yanıtlaması bu süreyi uzatmaktadır. Derse giriş aşamasında yapılan bu çalışma sırasında öğrencilerin istenilen sayfayı bulamamaları, ne yapacaklarını sormaları, ödevli yapılacak çalışmanın nereye yapılacağı (deftere mi, çalışma kitabına mı yapılacağı), ...vb sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çoğalması ödevlendirme için harcanan süreyi uzatıp, öğretmenli çalışmanın süresini azaltmaktadır. Bu da 1. Sınıflar için okuma yazma öğrenme süresini etkilemektedir.

Sınıfta gözlem yapılan 5 öğretmenden 3 tanesi tahtayı 2 ye bölerek kullanmaktadırlar. Tahtanın bir kısmını 1.sınıflarla birlikte okuma yazma çalışmaları için kullanırken, diğer kısmını ödevli çalışma yapan öğrencilerin örnekler yazmaları ve alıştırmaları için incelemeleri için kullanmışlardır. Yazı tahtasını bölmeden kullanan

öğretmenlerin, ödevli çalışma yapacak gruba verdikleri çalışmalar tahtayı kullanmayı gerektirmeyecek türden çalışmalar olarak gözlenmiştir.

Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerden 4 tanesi birinci sınıf öğrencileri ile ilk okuma yazma çalışmalarını sürdürürken ödevli çalışma yapan gruba da Türkçe dersi yapmaktadırlar. Sınıfta gözlem yapılan öğretmenlerden sadece bir tanesi ödevli çalışma yapan gruba Türkçe dersinin dışında farklı bir dersten çalışma yaptırmaktadır. Bu öğretmen sınıfında yapılan 3 saatlik gözlem süresi içerisinde öğrencilerine toplama ve çıkarma işlemini gerektiren alıştırmalar yaptırmıştır.

Sesi tanıma ve hissettirme aşaması sırasında öğretmenlerin tamamı sesin başta sonda ve ortada olduğu kelimelerle örnekler vererek öğrencilerin sesi hissetmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar sırasında öğrencilerin çalışma kitaplarında bulunan resimlerden faydalanmışlardır. Bunun yanı sıra 2 öğretmen kendi anlattıkları kısa hikâyelerle öğrencilerine sesi hissettirmeye çalışmışlardır. Bu çalışmalar esnasında diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerden dayanamayıp sesi söyleyen öğrencilere uyarılarda bulunmuşlardır. Kavratılmaya çalışılan ses, önüne ve arkasına ünlü ses konulmadan seslendirilmeye çalışılmıştır. Sesin arkasına ünlü harf getirerek okuyan öğrencilerin okumalarına hemen müdahale edilerek okumaları düzeltilmiştir. Verilen sesin yazımının nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar yapıldıktan sonra sesin yazımı, başlangıç ve yazım yönü öğrencilere tahtada yazılarak gösterilmiş ve öğrencilerden önce havada daha sonra sıranın üzerinde ve daha sonra da tahtada yazdırılarak kavratılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar birinci sınıf öğrencileri tarafından yapılırken öğretmen öğrencilerin defterlerine örnek olarak sesleri yazmıştır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin “okumayı yazmayı öğreniyorum” kitabında kavratılan sesle ilgili olarak verilen yazı çalışmalarını tamamlamalarını istemiştir. Birinci sınıf öğrencileri bu yazı çalışmalarını yaparken öğretmenler diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını kontrol etmektedirler. Öğrenciler verilen sesi defterlerine ve çalışma kitaplarına yazarken 4 öğretmen ellerindeki kartona kavratmaya çalıştıkları sesi yazmış ve öğrencilerin görebileceği şekilde sergilemek üzere sınıfın uygun olan bir yerine asmışlardır. Bu çalışmayı kendisi yapmayan öğretmen resimli olarak matbu hazırlanmış kâğıdı öğrencilere okuttuktan sonra daha önce verdiği seslere ait olarak asmış olduğu diğer resimlerin yanına asmıştır. Kavratılmaya çalışılan ses için hazırlanan ve öğrencilerin görebileceği şekilde asılan bu materyaller üzerinde kılavuz çizgilerin bulunduğu, seslerin yazım yönünün, başlangıç ve bitiş yerlerinin belirtildiği

gözlenmiştir. Yazı çalışmalarını sürdüren öğrenciler arasında gezen öğretmenler öğrencilerini daha güzel yazmaları için uyarılarda bulunmuştur. Gözlem yapılan öğretmenlerden bir tanesi, kavratılmaya çalışılan sesin yazımına ilişkin bir tekerleme söyleyerek bu tekerleme doğrultusunda öğrencilerin yazmalarını istemiş ve bu tekerlemeyi de öğrencilerine ezberletmiştir. Öğrenciler tekerlemeyi tekrarlayarak sesi yazma çalışmalarını yapmışlardır. Bu çalışmayı yapan öğretmen “S” sesini kavratmak için tekerlemeyi şu şekilde ifade etmiştir.

“Ortadan aldım biraz yukarı gittim, sonra gitmekten vazgeçip yılan gibi kıvrılarak aşağıya indim, yeniden dönüp, arkadaş bulmak için öne geçtim.”

Bu çalışmayı yapan öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin yazılarının, diğer sınıflardaki öğrencilerin yazılarına oranla daha düzenli ve güzel olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Kavratılan sesle hece ve kelime türetme aşamasında sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının öncelikle kapalı heceye (as, es, ay..vb gibi) ulaşmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Heceye ulaşırken daha önce vermiş oldukları sese ilişkin olarak hazırlanmış olan kartonlarla yeni verdiklere sese ait olan kartonları yan yana getirip önce teker teker, daha sonra da birleştirerek okutmuşlardır. Oluşturulan kapalı heceye ünlü ses eklenerek açık heceye ulaşmışlardır. Öğretmenlerin tamamının oluşturdukları kapalı hecelerin anlamlı heceler olmasına dikkat ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin kitabında verilen heceler öncelikli olarak kavratılmaya çalışılmış ve hem deftere hem de çalışma kitaplarına yazdırılmıştır. Oluşturulan hece ve kelimeleri söylemekte ısrarcı olan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin sık sık uyarılması dersin işlenişini etkilemektedir. Açık heceye ulaşmada ilk olarak elde edilen kapalı heceli sözcüklerden yararlanılmıştır. “y” sesini kavratmaya çalışan öğretmenin ilk olarak “ay” kapalı hecesine ulaştığı ardından da bu hecenin sonuna “ı” sesinin getirerek “ayı” sözcüğünü oluşturduğu ve bu sözcükten de “yı” açık hecesine ulaştığı gözlenmiştir. Üretilen hece ve kelimelerin öğrenciler tarafından tahtaya yazdırılması sağlanmıştır. Sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerden sadece bir tanesi bu hece ve kelimeleri tahtaya kendisi yazmıştır. Öğretmenlerden 3 tanesi her heceyi farklı renkte tebeşir kullanarak tahtaya ve kartona yazmışlardır. Bu öğretmenler her hece için ayrı bir renk

kullanmışlardır. Hece ve kelimeleri yazarken farklı renkte tebeşir kullanmayan öğretmenler tek renk tebeşir kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu durumun sebebi sorulduğunda “ *Öğrencilere heceleyerek okuma alışkanlığı kazandırıyor.*” İfadesine başvurmuşlardır. Oluşturulan hece ve kelimeler sürekli cümle içerisinde kullanılarak öğrencilerin anlamlı bütün oluşturmaları için ortam hazırlanmıştır. Oluşturulan hece ve kelimeler öğretmenler tarafından kartonlara yazılarak öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenmiştir. Öğretmenlerin oluşturulan hece ve kelimeleri sergilemek için oluşturdukları kartonlara kılavuz çizgiler çizmedikleri gözlenmiştir.

Cümle oluşturma aşamasında öğrencilerin daha önce oluşturdukları kelimeler ve yeni elde edilen sesler kullanarak oluşturdukları kelimeler bir araya getirilerek anlamlı cümleler oluşturmuşlardır. Bu çalışma sırasında daha önce öğrenilen seslerle ilgili hazırlanan kartonlardaki kelimeler sıkça kullanılmıştır. Oluşturulan cümlelerde ilk harfin büyük yazılması gerektiği ve cümlenin sonuna nokta konulması gerektiği öğretmenler tarafından sıkça vurgulanan hususlar olarak gözlenmiştir. Oluşturulan cümlelerden metinler oluşturmaya çalışılmış ve bu metinler de kartonlara yazılarak öğrencilerin görebileceği şekilde sergilenmiştir. Ayrıca sınıf duvarlarının çoğunluğunu bu kartonların kapladığı da gözden kaçmayan bir husus olarak araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Öğretmenlerin tamamı bu metinlerin öğrenciler tarafından deftere yazılmasını istemiştir. Gözlem yapılan 5 öğretmenden 2 tanesi oluşturulan bu metinler için ayrıca metin defteri hazırlattıkları gözlemlenmiştir.

Ödevli çalışan grup içerisinde ödevlerini erken bitiren öğrenciler görevlendirilmiş ve bu metinleri okunması ve yazılması aşamasında birinci sınıf öğrencilerine yardım etmeleri istenmiştir. Görevlendirilen bu öğrencilerin okuma çalışması yaptırırken öğretmenlerini taklit ettikleri ve öğrencilerin yeni öğrendikleri sesleri vurgulayarak okuttukları gözlenmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, karşılaşılan problemlere ilişkin olarak ankette geçen ifadeler öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların dağılımı Tablo 4.12’ de verilmiştir.

Tablo 4.12. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin İfadelere Verilen Yanıtların Dağılımı

	Hiç katılmıyor		Katılmıyor		Kısmen Katılıyor		Katılıyor		Tamamen Katılıyor		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3-Köydeki öğren-cilerin sözcük da-ğarcığı yetersizdir.			49	28,0	38	21,7	56	32,0	32	18,3	175	100,0	3,40
31-Programda, birbirine yakın sesler karışmaktadır.			34	19,4	50	28,6	61	34,9	30	17,1	175	100,0	3,49
21-Kitaplardaki uygulama sırası takip edildiğinde amaca kolayca ulaşılmaktadır.			36	20,6	55	31,4	55	31,4	29	16,6	175	100,0	3,44
5-Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının birinci sınıftaki öğrenciler için Türkçe dersi müfredatı ağırdır.	1	0,6	69	39,4	47	26,9	42	24	16	9,1	175	100,0	3,01
22-Kitaplardaki okuma parçaları öğrencilerin gerçek yaşamından uzaktır.	1	0,6	63	36,0	40	22,9	44	25,1	27	15,4	175	100,0	3,18
30-Programla, ço-cuklar oynayarak okuma yazma öğrenmektedir.	2	1,1	46	26,3	56	32,0	52	29,7	19	10,9	175	100,0	3,22
32-Programla öğretmen kolayca değerlendirme yapmaktadır.	5	2,9	75	42,9	53	30,3	27	15,4	15	8,6	175	100,0	2,84

Tablo 4.12. (Devamı)

35-Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler okurken heceleri yanlış ayırmaktadır.			25	14,3	36	20,6	72	41,1	42	24,0	175	100,0	3,74
44-Ölçme araçları gereğinden çok ve karmaşıktır.			15	8,6	20	11,4	69	39,4	71	40,6	175	100,0	4,12
47-Ses temelli cümle öğretimi yöntem ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenciler sesleri birleştirmede zorlanmıştır.	1	0,6	37	21,1	58	33,1	51	29,1	28	16,1	175	100,0	3,38
48-Okuduğunu anlama konusunda problemler yaşanmıştır.			20	11,4	35	20,0	74	42,3	46	26,3	175	100,0	3,83
49-Programda ses öğretimi ile ilgili planlanan zaman-lama yetersizdir.	13	7,4	73	41,7	38	21,7	37	21,1	14	8,0	175	100,0	2,80
46-Ana sınıfı ih-tiyacı bu program-da daha fazla hissedilmiştir.			14	8,0	26	14,9	86	49,1	49	28,0	175	100,0	3,97
50-Öğrenciler yazmada satır sonlarında heceleri yanlış yerlerden bölmektedirler	4	2,3	73	41,7	49	38,0	30	17,1	19	10,9	175	100,0	2,92

Tablo 4.12 incelendiğinde Köydeki öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu 3,40, Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının birinci sınıfındaki öğrenciler için Türkçe dersi müfredatının ağır olduğu 3,01, Kitaplardaki uygulama sırası takip edildiğinde amaca kolayca ulaşılabilirdiği 3,44, Kitaplardaki okuma parçaları öğrencilerin gerçek yaşamından uzak olduğu 3,18, Programla, çocukların oynayarak okuma yazma öğrendiği 3,22, Programda, birbirine yakın seslerin karışmakta olduğu 3,49, Programla öğretmenlerin kolayca değerlendirme yapabildiği 2,84, öğrencilerin sesleri birleştirmede zorlandığı 3,38, Programda ses öğretimi ile ilgili planlanan zamanlamanın yetersiz olduğu 2,80 ve öğrencilerin yazmada satır sonlarında heceleri yanlış yerlerden böldükleri 2,92 aritmetik ortalama ile “Kısmen Katılıyorum” değerlendirme aralığındadır. Ana sınıfı ihtiyacının bu programda daha fazla hissedildiği 3,97, Okuduğunu anlama konusunda problemler yaşandığı 3,83, Ölçme araçlarının gereğinden çok ve karmaşık olduğu 4,12, Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okurken heceleri yanlış ayırdıkları 3,74 ve Okumaya geçen öğrencilerin genellikle anlamlı ve sürekli okuma yapamadıkları 3,78 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” değerlendirme aralığındadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulgular tartışılıp yorumlanmıştır. Araştırmada, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm yolları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları, genel olarak STCY ile birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlüklerin çoğunluğunun temelinde çalışılan okulun birleştirilmiş sınıflı olması, farklı sınıf seviesindeki çocukların aynı sınıf içerisinde eğitimlerine devam ediyor olmaları, öğretmenlerin her sınıf için ayrabildiği zamanın azlığı, köyde yaşamının etkisi, gerekli olan araç-gereçlere ulaşmada yaşanan sıkıntının bulunması..vb sonuçlarını göstermektedir.

Bu araştırma üç farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Her ne kadar görüşme yapılan 25 öğretmen, gözlem yapılan 5 öğretmen ve anketi yanıtlayan 175 öğretmenden elde edilen bulgular birbirlerini destekleyici nitelikte bilgiler vermişlerse de bu sonuçları geniş bir evrene genellemek doğru olmayabilir. Çünkü öğretmenlerin görev yaptıkları okulların imkânlarının, yaşadıkları köy çevresinin ve öğrenci velilerinin eğitime bakış açılarının farklı olduğu düşünüldüğünde elde edilen sonuçları genellemek doğru olmayabilir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme, gözlem ve anket formlarından öğretmenlerin kişisel bilgileri ve birleştirilmiş sınıflı İlköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma çalışmalarına ilişkin görüşlerinden bulgular elde edildiği için öncelikle kişisel bilgilere ilişkin bulgular tartışılıp yorumlanmış daha sonrasında açık uçlu sorulara ve anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin görüşleri tartışılıp araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak sunulmuştur.

5.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorumlar

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin oranı görüşmede % 68,00, gözlemde % 80,00 ankette ise % 69,00 olduğu görülmüştür. Bu durum köylerde birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında çoğunlukla erkek öğretmenlerin çalıştıklarının göstergesi olabilir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri açısından incelendiğinde, 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin oranı ankette % 72,57 görüşmede ise % 56,00 olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğinin ilk yıllarında olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin bir arada okuttukları sınıflara bakıldığında görüşme yapılan öğretmenlerin % 88,00'ının, ankete katılan öğretmenlerin %73,14 'ünün, gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının üç sınıf bir arada (1,2 ve 3. sınıflar) eğitim öğretim yaptıkları ve köyde tek öğretmen oldukları görülmüştür. Bu durumun sebebinin 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin taşınmalı eğitim sonucunda daha merkezi olan okullara taşınıyor olması gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okutma sayılarına ilişkin bulgular incelendiğinde, 1-3 defa arası ankette % 46,86, görüşmede ise % 60,00 oranında olduğu görülmektedir. Bu bulgular ve öğretmenlerin çoğunluğunun mesleğin ilk yıllarını köylerde çalışıyor olmaları bulgusu dikkate alındığında, birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okutma sayısı aralığının çoğunluğu 1-3 arasında olması, öğretmenlerin deneyimlerinin az olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Görüşme yapılan öğretmenleri öğretmenlik süreleri boyunca kaç defa bağımsız sınıflarda birinci sınıf okuttunuz sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında hiç okutmadım diyen öğretmenlerin oranının % 40 olması bu konuyu destekleyici nitelikte bulgular olarak göze çarptığı düşünülmektedir.

Yenilenen programla Türkçe dersi içerisine alınan Görsel Okuma ve Görsel Sunu alanları ile ilgili olarak ankette, öğretmenlere yöneltilen sınıfınızda görsel sunu araçlarını kullanma imkânı bulup bulamadıkları sorusundan elde edilen bulguda, hayır diyen öğretmenlerin oranı % 81,72, evet diyen öğretmenlerin oranı ise %18,28'dir. Evet, yanıtını veren öğretmenlerin kullandıkları görsel araçlar bilgisayar ve televizyon ile sınırlıdır.

5.2. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Aile Etkisinin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar

Öğrenci velilerinin evde sağladığı yardıma ilişkin olarak, ilgili velilerin çocuklarının ilgisiz velilerin çocuklarına oranla daha erken okumaya geçtikleri, yazılarının daha güzel olduğu ve öğrencilerin bazı sesleri evde öğrenip gelerek öğretmenin işini kolaylaştırdığı görüşme yapılan öğretmenler tarafından evde yapılan veli yardımının olumlu yanları olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ankette bulunan ilgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki farkın arttığına ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 4,00 olarak katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmüştür.

Öğrenci velilerinin evde yaptıkları çalışmaların olumsuz etkileri olarak; seslerin öğretiminde sesin sonuna ünlü bir harf katarak seslendirmenin yapılması(örneğin s sesinin se olarak öğretimi), bu tarz öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin hece ve kelime oluştururken okuma ve yazmada problemlerinin olması, harflerin yazımının yanlış öğretilmesi sonucu çocukların işlek yazı yazamamaları ve hazırlık aşamasında yanlış kalem tutma alışkanlığı edinen öğrencilerin olması öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ankette bulunan, velilerin öğrencilere bilinçsiz olarak harf öğretimi yaparak öğrenmeyi güçleştirmelerine ilişkin ifadenin aritmetik ortalamasının 3,89 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu sorunun yaşanmaması için görüşme yapılan öğretmenlerin sık sık veli toplantısı yapılması gerektiği ve ilk okuma yazma çalışmaları hakkında velilerin bilgilendirilmelerinin gerektiği önerisi doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ankette bulunan köy okullarında ailelerin eğitime parasal katkısı yoktur ifadesinin aritmetik ortalamasının 3,70 olması ve köy okullarında aileler çocuğun eğitimine karşı ilgisizdir ifadesinin aritmetik ortalamasının 3,89 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Ailelerin, çocuklarının eğitimlerine karşı ilgisiz olmaları, ekonomik düzeyleri, eğitim seviyeleri ve eğitimin insan yaşamındaki öneminin farkında olmamaları ile ilişkilendirilebilir. Çocuğunun eğitime karşı ilgisiz olan bir ailenin çocuğun eğitimine parasal anlamda katkı sağlaması beklenemeyebilir.

5.3. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilk okuma yazma öğretimi sırasında araç-gereç temin etmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle görsel ve işitsel olarak gerekli olan materyallerin(seslerle ilgili video ve ses cd leri, bunları sunmaya yönelik tv, vcd oynatıcı, projeksiyon, bilgisayar,...vb) ellerinde bulunmayışı yaşanan en büyük sıkıntı olarak dile getirilmiştir. Anketin kişisel bilgiler kısmında öğretmenlere yöneltilen görsel sunu araçlarını kullanıp kullanamadıklarına sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulguda, evet diyen öğretmen oranı % 18,28, hayır cevabını veren öğretmen oranının ise %81,78 olduğu görülmektedir. Gözlem yapılan sınıflarda bu araçlardan herhangi birinin olmadığı araştırmacı tarafından gözlemlenen bir durumdur. Ayrıca gözlemler sırasında öğretmenlerin verilen seslere ilişkin kelime, cümle ve metin tablolarını kendilerinin hazırladığı görülmüştür. Ankette bulunan birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretirken kullanılacak araç gereç eksikliğinin olduğuna ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 4,02, STCY' yi destekleyen materyallerin yetersizliğine ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 4,18, STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde araç gereç temininde güçlükler yaşandığına ilişkin ifadelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamasının oranının 3,87 ve öğretmenlerin özgün materyal üretmede zorlandıklarına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,56 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir.

Ayrıca ankette kılavuz kitapların öğretmenlere zamanında ulaşmadığına ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,80 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ilk okuma yazma öğretimi sırasında araç gereç eksikliğinin hissedildiği söylenebilir. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin en çok başvurdukları kaynak olan öğretmen kılavuz kitaplarının zamanında ulaşmamış olması öğretimi aksatabilecek ya da gecikmelere sebep olabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir.

5.4. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Denetim Elemanlarınca Yapılan Rehberlik, Alınan Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenler, mezun oldukları okullar açısından incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin % 48,00'inin, ankete katılanların ise % 64,57'sinin eğitim fakültesi lisans mezunu oldukları görülmüştür. Son yıllarda yapılan öğretmen atamalarında alan dışından öğretmen atamasının yapılmaması ve öğretmenlerin çoğunluğunun meslekteki ilk on yılı içerisinde çalışıyor olmaları göz önünde bulundurulduğunda; birleştirilmiş sınıflı köy okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi lisans mezunu oldukları söylenebilir. Ancak , alan dışı bir fakülte mezunu olan öğretmenlerin görüşmeden elde edilen bulgularda % 16,00, anketten elde edilen bulgularda ise % 12,00 olması yadsınamayacak bir durumdur. Öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültelerinin lisans bölümlerinden mezun olduğuna ilişkin bulgular doğrultusunda birleştirilmiş sınıflara ilişkin eğitim alma oranlarına bakıldığında, bu oranın % 74,86 olduğu görülmektedir. Bu da bu duruma ilişkin elde edilen veriler arasında bir paralellik olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ülke genelinde uygulamaya konulan ilköğretim programları ve bu programla ilişkisi düşünülen konularla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları konusundaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, hiç almadım diyen öğretmenlerin oranının % 41,71 olduğu görülmektedir. Kurs veya seminere katıldığını söyleyen öğretmenlerin oranı %58,29 olarak görülmektedir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerden 98 tanesi sadece "Program Tanıtım Semineri" ne katıldıklarını belirtmektedirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin, denetim elemanlarınca (ilköğretim müfettişleri) yapılan rehberliğin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamı yapılan rehberliği yetersiz bulmuşlardır. İlköğretim 1-5 programında yapılan değişiklik hususunda müfettişlerin de yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları durumlarda onları yönlendirmek yerine olumsuz bir şekilde eleştirmeyi tercih ettikleri öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak ankette bulunan müfettişlerin birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmadığına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 4,10, müfettişlerin öğrencileri daha erken okuma yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yaptığına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,68 ile

katılıyorum aralığında olması, öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarının ve bu rehberliğin de müfettişler tarafından tam olarak yapılamadığının göstergesi olabilir.

Araştırmada, öğretmen yetiştirmede birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine gereken önemin verilmediğine ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,30 ile kısmen katılıyorum aralığında kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel bilgileri incelenirken araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi lisans mezunu olmaları ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi almış olmaları bu ifadeye katılmama sebebi olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra yine ankette bulunan öğretmen yetiştirmede ilk okuma yazma öğretimi dersine gereken önem verilmediğine ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,65 ile katılıyorum aralığında görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi lisans mezunu olmalarına rağmen bu ifadeye katılıyorum demesinin sebebinin STCY' nin 2005-2006 yılından itibaren uygulamaya konulması ve öğretmenlerin bu yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünmeleri olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmen yetiştirmede ilk okuma yazma öğretimi dersinde farklı yöntemlerle ilk okuma yazma öğretiminin öğretilmesi gerektiği düşünülebilir.

5.5. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Yorumlar

Ankette bulunan STCY ile birlikte ortaya uygulamaya konan bitişik eğik yazıda öğrencilerin zorlandığına ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,60 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda bitişik eğik yazı ve bu yazıya hazırlık çalışmalarında sorun yaşandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra Akyol (2005) yaptığı çalışmada dik temel harfler ve bitişik eğik yazının öğretim sürecine dikkat çekmektedir. Dik temel harfleri yazmak için 6 temel hareket gerekirken, bitişik eğik yazı için üç temel hareket gerekmekte olduğunu ifade etmiştir. Akyol 'un aktarmış olduğu görüş ile araştırma bulguları arasında farklılık olduğu söylenebilir. Ancak ankette bulunan STCY ile birlikte uygulamaya konulan bitişik eğik yazı ile öğrencilerin daha düzgün yazı yazma becerisi kazandıklarına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,71 ile katılıyorum aralığında olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmeleri sırasında güçlük yaşadıklarını fakat daha düzgün yazı yazma becerisi edindikleri söylenebilir.

Ankette bulunan STCY ile birlikte uygulamaya konulan bitişik eğik yazı ile öğrencilerin sözcükleri eksik yazdıklarına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,86 ile katılıyorum değerlendirme aralındadır. Bu bulgular ışığında hece ve kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yaparak yazma sorunu yaşanmakta olduğu söylenebilir.

Ankette bulunan bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmenin, düz yazı ile okumayı etkilediğine ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,54 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Akyol (2005) araştırmasında araştırma sonuçlarından yola çıkarak bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmenin, dik yazı ile yazılan okuma parçalarını okumayı engellemediği sonucuna ulaşmıştır. Anketten elde edilen veriler ile Akyol'un ulaştığı sonuçların uyuşmadığı görülmektedir.

5.6. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Sınıf Ortamının STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar.

Öğretmenlerin sınıfınızda bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerinizin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dersin işlenişine etkisinin olup olmadığına ilişkin ifadeleri incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerden üç tanesi olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz etkiler olarak sınıfta oluşan gürültü, birinci sınıf öğrencilerinin dikkatinin dağılması ve sesi hissetme ve tanıma aşamalarında sesi söylemeleri olarak belirtilmiştir. Olumlu etkisi oluyor diyen öğretmenlerin diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin yardımına başvurdukları ve ödevli çalışan grup içerisinde ödevini erken bitiren öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerini okutmalarını istemeleri gözlenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ankette bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine olumsuz etkisi vardır ifadesine verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 2,98 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olması görüşme, gözlem ve anket verilerinin paralel olduğunun göstergesi olabilir. Bu duruma ek olarak birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında yönetmelik gereği üçüncü ve beşinci sınıf haricinde sınıf tekrarı olmadığı için okuma yazmayı öğrenmeden ikinci sınıfa geçen öğrencilerin okuma yazma sürecinde sorun yarattığına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 4,00 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması, her ne kadar ankette elde edilen bulgularla

çelişiyormuş gibi gözükse de görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında bu durumda öğrencinin bulunmaması ihtimalinden kaynaklanıyor olabilir.

Bağımsız sınıflarda öğrencilerin ödevli çalışma yerine öğretmenli çalışarak öğrendikleri sesleri daha çabuk pekiştirmeleri, diğer sınıf seviyesindeki öğrenciler tarafından dikkatlerinin dağılmaması ve sınıf ortamının tamamen okuma yazma çalışmalar için düzenlenebiliyor olması, bu sınıflarda daha erken okuma-yazmaya geçme sebebi olarak gösterilebilir. Sınıf ortamına ilişkin gözlem verileri göstermektedir ki öğretmenler tahtayı iki ya da üç parçaya bölerek kullanmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca oluşturulan hece ve metin tablolarının sadece sınıfta bazı duvarlara asılması sınıf ortamının tamamen okuma yazma çalışmaları için düzenlenemediğinin göstergesi olabilir. Bu konuya ilişkin olarak ankette sınıfın fiziki ortamının tüm etkinlikleri hazırlamaya ve uygulamaya uygun olmadığına ilişkin ifadenin aritmetik ortalamasının 3,79, alternatif oturma düzeni yapılamadığından bazı etkinliklerin sınıfta yapılamadığına ilişkin ifadenin aritmetik ortalamasının 3,98 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması, görüşme ve gözlem verilerini destekleyici nitelikte olduğunun göstergesi olabilir.

5.7. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi İçin Ayrılan Süreye İlişkin Yorumlar

STCY ile birleştirilmiş sınıflı okullarda ilk okuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunların bir kısmının kaynağı birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan sürenin bağımsız birinci sınıflara göre daha az olması olarak belirtilebilir. İlk okuma-yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saati sayısının bağımsız birinci sınıflara oranla daha az olduğu görüşme yapılan tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bağımsız sınıflarda bu süre haftada 12 saat iken birleştirilmiş sınıflarda bu süre beş saat olarak belirlenmiştir. Üstelik bu süreye öğretmenlerin uyamadıkları gözlemler ve görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Bir sesin verilmiş aşamalarının gözlem yapılan bir okulda 5 saat bir diğerinde ise 6 saat olması bu duruma örnek teşkil edebilir. Ankette bulunan birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zaman azdır ifadesinin aritmetik ortalamasının 4,26 ile en yüksek değere sahip olması ve onu takip eden en yüksek aritmetik ortalamasının 4,24 ile birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersinde öğretmenli saat azdır ifadesinin yer alması öğretmenlerin bu durumu okuma yazma öğretiminin bir sorunu olarak gördüklerinin

ifadesi olabilir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının haftada beş saati birinci sınıflarla öğretmenli işlerken bazılarının daha fazla süre harcamaları öğretmenlerin bu süreyi ayarlamakta sıkıntı yaşadıklarının göstergesi olabilir. Ankette bu konuya ilişkin olarak hangi sınıfa kaç saat öğretmenli ders işleneceğine karar vermek güç olmuştur ifadesine verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,85 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması bu durumun yaşanan bir sıkıntı olarak ifade edildiğinin göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin “STYC ile öğrencilerinizin okuma- yazma öğrenme süresinin ne kadar olduğuna ilişkin soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde okuma yazmaya geçme süresinin çok fazla değişmediğini ve CÇY’de olduğu gibi mart ayı ve nisan ayının başlarında okuryazar olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin daha erken okuryazar olduğunu belirten öğretmenler bu durumun sebebini ise yöntemle değil öğrenci sayılarının az olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bağımsız bir sınıfta okuma yazma öğretmeleri halinde sürenin kısılacacağını ve daha erken okuma yazmaya geçeceklerini belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da, bağımsız sınıflarda 12 saat öğretmenli Türkçe dersi işleyebilecek olmalarını göstermişleridir. Ankette yer alan STCY ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi işle öğrencilerin daha erken okuma yazmaya geçtiğine ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 4,04 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması bu yöntemle öğrencilerin CÇY’ ye göre daha erken okuma yazmaya geçtiğinin göstergesi olabilir

5.8. Köyde Yaşam Olgusunun Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecine Etkisine İlişkin Yorumlar

Birleştirilmiş sınıflı okulların köylerde olduğu ve yaşanan çevrenin eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu düşüldüğünde; köyde yaşamın ilk okuma yazma sürecine etkisini değerlendirmek amacıyla sorulan, öğrencilerin ailesinin geçimine katkı sağlamak amacıyla tarlada çalışıp çalışmadığı ve bu nedenle de devamsızlık yapıp yapmadığına ilişkin bulgular incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerinin tarlada çalışıp aile geçimine katkı sağladıkları fakat bu nedene bağlı devamsızlık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin öğrencilerinin keyfi ya da hastalığa bağlı devamsızlıklar yaptığını ve bu durumun okuma yazma sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak anket içerisinde bulunan köy okullarında öğrenciler okula düzenli devam edememektedir ifadesine ilişkin

öğretmen görüşleri incelendiğinde bu ifadeye ilişkin aritmetik ortalamasının 3,49 ile “kısmen katılıyorum” aralığında kaldığı görülmektedir. Aritmetik ortalamasının katılıyorum aralığına yakınlığı öğrencilerin aile gelirini artırmaya yönelik olarak tarlada çalışıp devamsızlık yapmadığının fakat keyfi ve hastalığa dayalı devamsızlıklarının olduğunun işareti olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin köyde yaşamalarının, performanslarına etkisi ve bu durumun okuma yazma sürecine etkisini ölçmek amacıyla anket içerisinde yer alan; öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusunun başarısını azalttığına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamasının 4,10 olması, köydeki sosyal çevre öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamamaktadır ifadesinin aritmetik ortalamasının 4,04 olması ve köydeki öğretmen zaman içerisinde mesleki erozyona uğramaktadır ifadesinin aritmetik ortalamasının 4,15 olarak “ katılıyorum” değerlendirme aralığında bulunması öğretmenlerin köyde kendilerini yalnız, başarısız ve gelişime kapalı hissettiklerinin belirtisi olarak görülebilir. Bu hisler içerisinde bulunan bir öğretmenin kendisini ve öğrencilerini ilk okuma yazma öğretimi gibi zorlu bir süreç içerisinde iyi bir şekilde motive edebilmesinin güç olduğu düşünülmektedir.

Ankette bulunan birleştirilmiş sınıflı köy okullarında çocukların ilk okuma yazma öğrenmek için hazır bulunuşluluk düzeyi düşüktür ifadesine verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,84 ve birleştirilmiş sınıflarda öğrencileri derse güdülemek zordur ifadesinin aritmetik ortalamasının 3,80 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması köyde yaşamın ilk okuma yazma öğretimi sürecine olumsuz etkilerinin olduğunu düşündürmekte olduğu söylenebilir. Ancak, sadece köydeki yaşam koşullarının, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenmek için hazır bulunuşluluk düzeyini düşürdüğünü söylemek doğru olmayabilir. İlk okuma yazma süreci için çocuğun parmak kaslarının gelişmiş olması, okul öncesi eğitimi almış olması gibi etmenlerin de hazır bulunuşluluğu etkilediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin ankette yenilenen ilköğretim Türkçe programında STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde ana sınıfı ihtiyacının daha fazla hissedilmesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 3,97 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmüştür.

Ankette STCY ile yöresel kelimeleri(köyde konuşulan) ilk okuma yazma süreci içerisine katma ve kullanma imkanının doğduğuna ilişkin ifadeye verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,14 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu

görülmektedir. Ünüvar (2002) yaptığı araştırmada ilk okuma yazma sürecinde çevreden kaynaklanan sorunlardan biri olarak, öğrencilerin yöresel ağızla konuşuyor olmasının az ya da çok sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin çalıştıkları yerlerde yöresel söyleyiş ve ağız ayrılıklarının azlığı ve ya çokluğu sorunun az veya çok olmasını etkiliyor olabilir. Bu nedenle ankette belirtilen ifadeye kısmen katılıyorum cevabının verilmiş olması Adana yöresinin ağız özelliklerinin diğer yörelerle mukayese edildiğinde İstanbul Türkçesine daha yakın olmasından kaynaklanmaktadır.

5.9. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında STCY ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde, Karşılaşılan Problemlere İlişkin Yorumlar.

Araştırma sonucunda, STCY ile ilk okuma yazma çalışmalarına hazırlık aşamasında öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılara ilişkin olarak çizgi çalışmaları sırasında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. STCY ‘nin farklı bir hazırlık aşaması gerektirmesi, görsel materyallere olan ihtiyacın fazla olması, velilerin okuldakinin aksine farklı çalışmalar yaptırmaya çabaları (örnek: çocuğa yanlış kalem tutma alışkanlığı kazandırmaları ve düz yazıya uygun çalışmalar yaptırmaları) sorun olarak dile getirilmiştir. Bektaş’ın (2007) yaptığı çalışmada bitişik eğik yazıya uygun olarak yapılan çizgi çalışmalarında öğrencilerin dik yazıya oranla daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Kuzu ver Ersözlü (2006)’nın araştırmalarında öğretmenlerin eğik yazının kolaylığı konusunda kararsız kalmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sesin hissetme ve tanıma aşamalarında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda üst sınıf seviyesindeki öğrencilerin, öğretmen birinci sınıf öğrencilerine sesi hissettirmeye çalışırken müdahale ederek sesi söylemeleri sorun olarak gözlemlenmiştir. Diğer sınıf seviyesindeki çocukların, birinci sınıf öğrencilerinin sesi hissetmelerini beklemeden sesi söylemeleri öğretmenin yapmış olduğu etkinliği boşa çıkarıcı bir etki yaptığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu tür davranışlar karşısında dersi sık sık bölerek bu davranışı gösteren öğrencileri uarması hem öğretmenin hem de birinci sınıf öğrencilerinin dikkatinin dağılmasına sebep olduğu söylenebilir.

STCY’ de okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile başlanmakta, sesler öğretilmekte, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden de cümleler oluşturulmaktadır. Çebi (2006) bu şekilde ilk okuma yazma yaptırmamanın adının “bireşim” olduğunu belirtmiştir. Seslerin tek tek okunabildiği halde seslerin

birleştirilmesinde sorun olduğu görüşme yapılan öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca yapılan gözlemlerde bu durum gözlemlenmiştir. Ankette STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin sesleri birleştirmede sorun yaşadıklarına ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,38 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmüştür. Bektaş (2007) yaptığı araştırmada sesleri birleştirmede sorun yaşayan öğrencilerin daha çok alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim öğretime devam ettikleri yönünde bulgulara ulaştığını belirtmiştir. Bu durumun sebebini bu öğrencilerin hazır bulunmuşluk seviyesinin düşük olmasına, gündelik yaşamda daha az yazılı materyalle karşılaşmaları ve kelime dağarcıklarına bağlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, görüşme ve gözlem verileri Bektaş'ın elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ankete katılan 175 öğretmenden 28'i tamamen katılıyorum, 51'i katılıyorum ve 58'i kısmen katılıyorum demişlerdir. Bu da öğretmenlerin çoğunluğunun katılıyorum değerlendirme aralığına olan yakınlığını göstermektedir.

Öğretmenlere seslerin veriliş sırasına ilişkin düşünceleri sorulduğunda görüşme yapılan öğretmenlerden sadece bir tanesi bazı sesler daha erken verilebilirdi dediği, diğer 24 tanesinin ise kılavuz kitapta ve okumayı yazmayı öğreniyorum kitabındaki sırayı takip ettiklerinin belirtmişlerdir. Anket bulunan, kitaptaki uygulama sırası takip edildiğinde amaca kolayca ulaşılmaktadır ifadesine verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,44 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmüştür. Ancak bu aritmetik ortalamanın katılıyorum değerlendirme aralığına olan yakınlığı göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Demirel'in (2006) yaptığı araştırmada STCY'nin birinci sınıf seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaştığı dikkate alındığında ve öğretmenlerin kitaptaki sıralamayı değiştirme gereği hissetmemelerinden yola çıkarak seslerin veriliş sırasına ilişkin bir sorun yaşanmadığı söylenebilir.

Ankette bulunan STCY ile birlikte uygulamaya konulan bitişik eğik yazı ile öğrencilerin sözcükleri eksik yazdıklarına ilişkin ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,86 ile katılıyorum değerlendirme aralındadır. Bu bulgular ışığında hece ve kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yaparak yazma sorunu yaşanmakta olduğu söylenebilir.

Ankette öğrencilerin yazmada satır sonlarında heceleri yanlış yerlerden böldüklerine ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının

2,92 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Acat ve Özsoy (2006) araştırmalarında yanlış heceleme yapmalarını, kelime oluşturma aşamasında görülen en belirgin sorun olarak tespit etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında birinci sınıfta bulunan öğrenci sayısının az olması ve öğretmenlerin öğrencilerin dikte hataları üzerinde daha fazla durma imkânı doğurabileceği ve bu durumda satır sonlarında heceleri yanlış yerden bölme sorunu azaltabildiği düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında, birbirine yakın seslerin karıştırılmasına ilişkin olarak görüşme yapılan öğretmenler **b-d**, **r-n**, **ğ-y**, **d-t**, **b-p** ve **n-m** seslerinin birbirine karıştırıldığı ifadesine başvurmuşlardır. Yazı karakterleri olarak birbirine benzeyen **r** ve **n** sesi öğrenciler tarafından karıştırılmaktadır. Ankette birbirine yakın sesler karışmaktadır ifadesine verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,50 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Acat ve Özsoy (2006) yaptıkları araştırmada **b-p**, **b-d**, **c-ç**, **v-f**, **h-g**, **n-m**, **g-ğ**, **ğ-y**, **s-ş**, **k-g** ve **d-t** seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu konuyla ilgili olarak Bektaş (2007) yaptığı araştırmada da v-f seslerinin dışında aynı sonuçlara ulaşmıştır. Bu veriler ışığında birbirine yakın seslerin birbirine karıştırıldığı söylenebilir.

Acat ve Özsoy (2006) yaptıkları araştırmada STCY' nin cümle ve metin oluşturma aşamasında heceleyerek okuma en belirgin sorunlardan biri olarak tespit edilmiştir. Heceleyerek okumanın okuma hızını ve anlamayı güçleştirebileceği düşünüldüğünde; ankette bulunan okumaya geçen öğrencilerin genellikle anlamlı ve sürekli okuma yapamamalarına ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasına bakılmış ve aritmetik ortalamasının 3,78 ile katılıyorum değerlendirme aralında olduğu görülmüştür. Özsoy 'un (2006) yaptığı araştırmada da okuduğunu anlama konusunda sıkıntılar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen veriler Özsoy'un ulaştığı sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak Bektaş (2007) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin okuduklarını anladıklarını ve okuduğunu anlamada önemli bir sıkıntı yaşanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlamada sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sıkıntısının sebebinin ise okuma hızı olduğu belirtilmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili olarak Şahin, İnci, Turan ve Apak tarafından

yapılan bir diğ er araştırmada da Bektaş'ın elde ettiği sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmışlar ve STCY'yi okuma, anlama ve kendini ifade etme becerileri açısından çözümleme yönteminden daha etkili bulmuşlardır. Araştırma sonuçları arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Ayrıca kitapta bulunan okuma metinlerinin öğrencilerin gerçek yaşamından uzak olduğu ve ilgilerini ekmeme ihtimalinin olması anlamaya etki eden faktörlerden biri olarak düşünölebilir. Ankette bulunan kitaplardaki okuma parçaları öğrencilerin gerçek yaşamından uzaktır ifadesine öğretmenler tarafından verilen yanıtların aritmetik ortalamasının 3,18 ile kısmen katılıyorum değerlendirme aralığında olması ve okuduğunu anlama konusunda problemlerin yaşandığına ilişkin ifadeye öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının 3,83 ile katılıyorum değerlendirme aralığında olması, okuma parçalarının anlamaya etki edebileceğinin göstergesi olabilir.

Ankette, öğretmenlerin kolayca değerlendirme yaptığına ilişkin ifadenin aritmetik ortalamasının 2,84 en düşük ortalamaya sahip değerlerden biri o ve ölçme araçlarının gereğinden çok ve karmaşık olduğuna dair ifadenin 4,12 ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahip değerlerden biri olduğu olduğu görölmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede sıkıntı yaşadıkları söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlere, yöntem tercihinin kendilerine bırakılması durumunda, hangi yöntemi tercih edecekleri ve nedenleri sorulduğunda 15 (on beş) öğretmen CY'yi, 10 (on) öğretmen ise STCY' yi tercih edeceklerini belirtmiştir. CY'yi tercih eden öğretmenler neden olarak okuma hızı ve anlamının yüksek olmasını, noktalama ve yazım kurallarının öğretiminin kolay olmasını ve bu yöntemle ilişkin tecrübe ve bilgi birikimlerinin fazla olmasını göstermişlerdir. STCY'yi tercih eden öğretmenler ise öğrencilerin daha erken okur-yazar olmasını, uygulamanın daha kolay olmasını, daha fazla kelime türeterek öğrencilerin kelime dağarcığının daha zengin olmasını, ailenin katkısına daha elverişli olmasını neden olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerin tercih nedenlerinin farklı olduğu görölmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak hem uygulamaya hem de yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Sınıfta bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin sınıfta gürültü oluşturup birinci sınıf öğrencilerinin dikkatini dağıtmaları olumsuz, ödevini erken bitiren öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerine yardım etmeleri olumlu etkisi olarak tespit edilmiştir.

2. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saati sayısı yetersizdir.

3. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayrabildikleri zaman azdır.

4. Öğretmenler bağımsız sınıflarda STCY ile ilk okuma yazma öğretimi süresinin daha kısa olacağını düşünmektedir.

5. Yenilenen programla Türkçe dersi içerisine alınan Görsel Okuma ve Görsel Sunu alanları ile ilgili olarak, öğretmenler sınıfta görsel sunu araçlarını kullanma imkânı bulamadıklarını (%81,72) belirtmektedir.

6. Görüşme yapılan öğretmenlerin % 88,00'ünün, ankete katılan öğretmenlerin %73,14 'ünün, gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının üç sınıf bir arada (1,2 ve 3. sınıflar) eğitim öğretim yaptıkları ve köyde tek öğretmen oldukları görülmüştür. Bu durumun sebebinin 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin taşınmalı eğitim sonucunda daha merkezi olan okullara taşınması sonucuna ulaşılmıştır.

7. Köyde tek başına çalışan öğretmenler, köyde kendilerini yalnız, başarısız ve gelişime kapalı hissetmektedir.

8. Öğrencilerin ailesini geçimine katkı sağlamak amacıyla tarlada ve köy işlerinde çalışmak suretiyle devamsızlık yapmadıkları fakat keyfî ve hastalığa bağlı devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir.

9. Devamsızlık ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.

10. Köyde yaşayan öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyinin düşük olması nedeniyle STCY ile ilk okuma yazma çalışmalarında ana sınıfı ihtiyacı daha da artmaktadır.

11. Birleştirilmiş sınıflı ilk öğretim okullarında sınıf ortamı tamamen ilk okuma yazma çalışmaları için kullanılamamaktadır.

12. İlgili velilerin çocukları daha erken okumaya geçmektedir.

13. Veliler evde yanlış harf öğretimi, yanlış kalem tutma alışkanlığı kazandırmaktadır.

14. Denetim elemanlarınca (ilköğretim müfettişleri) yapılan rehberlik yetersizdir.

15. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında araç-gereç temininde sıkıntı yaşanmaktadır.

16. Öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmeleri sırasında güçlük yaşamışlar fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazanmışlardır.

17. Sesten hece ve kelime oluşturma aşamalarına ilişkin olarak, hece ve kelime oluşturma ve yazma aşamasında harf eksikliği yaparak yazma sorunu yaşanmaktadır.

18. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında b-d, r-n (yazma sırasında), ğ-y, d-t, b-p ve n-m seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

19. Öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda problemler yaşadıkları görüşündedir.

20. Öğretmenler okumaya geçen öğrencilerin genellikle anlamlı ve sürekli okuma yapamadıklarını düşünmektedir.

21. Öğretmenlere göre öğrenciler bitişik eğik yazıya hazırlık çalışmalarında zorlanmışlardır. Bu zorluğun sebebi olarak bitişik eğik yazının daha farklı bir hazırlık gerektirmesidir.

22. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sürecini değerlendirmek güçleşmiştir. Ölçme araçları gereğinden çok ve karmaşıktır.

23. Velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir.

24. Seslerin veriliş sıralamasına ilişkin bir sorun yaşanmamaktadır.

Çalışmanın sonucunda, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında öğretmenler, her sınıf için ayırabildikleri zamanı, ilk okuma yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saatini, denetim elemanlarınca yapılan rehberliği yetersiz buldukları tespit

edilmiştir. Bunun yanında köy okullarında araç gereç eksikliğinin olduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları görülmektedir ve öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler öz olarak araç gereç eksikliği, birden çok sınıfın aynı anda eğitim alması nedeni ile birinci sınıflara yeterince zaman ayrılmamasını ve öğrencilerin okula başladıklarında hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olmasının da önemli bir sıkıntı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin harf eksikliği yaparak yazma, sesleri karıştırma, anlamlı ve sürekli okuma yapamama problemleri olduğunu belirtmişlerdir. STCY ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında **b-d**, **r-n** (yazma sırasında), **ğ-y**, **d-t**, **b-p** ve **n-m** seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmayı öğrenmede güçlük yaşadıkları fakat daha düzgün yazı yazma becerisi kazandıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin birinci sınıf öğrencilerine yardım etmesi olumlu olarak göze çarpan sonuçlardan birisidir.

6.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik yapılan öneriler iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler köyde unutuldukları ve yalnızlık duygusu yaşadıklarını belirtmektedirler. Bunu giderici sosyal önlemler alınabilir.
2. Öğretmenlerin materyal geliştirme becerileri artırılmalı.
3. Öğretmenlerin denetmenlerle (ilköğretim müfettişleri) olan ilişkileri geliştirilmeli.
4. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu geliştirmek ve sözcük dağarcığını artırmak için okul öncesi eğitimin geliştirilmesi yoluna gidilmelidir.
5. Öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmektedirler. Hizmet içi eğitimlerle eğitimdeki yenilikleri takip etmeleri sağlanmalıdır.
6. Sık sık veli toplantıları yapılarak, veliler STCY ile ilk okuma yazma aşamaları hakkında bilgilendirilmeli ve evde çocuklarına yapacakları çalışmalarla ilgili olarak bilgilendirilmeli.

7. Çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olan ailelerin ilgi düzeylerini arttırmak için çalışmalar yapılmalı.
8. Öğretmen yetiştirmede ilk okuma yazma öğretimi dersinde farklı yöntemlerle ilk okuma yazma öğretiminin öğretilmesi gerektiği düşünülebilir.
9. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının araç-gereç eksikleri giderilmeli.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Bu çalışma programın uygulamaya konulmasının hemen sonrasında yapılan bir çalışmadır. Daha sonraki yıllarda bu konu ile ilgili olarak çalışmalar yapılabilir.
2. Yapılan araştırmalar sonucunda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıklarına ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda STCY ile ilk okuma yazma öğretimi süreci ile Bağımsız sınıflarda STCY ile ilk okuma sürecini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B., Özsoy, U. (2006), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Artut, K. (2005), “İlköğretim (I.Kademe I.Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.1, s.71
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Üçüncü Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, Ö. (2006), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- Baştürk, M. (2004), *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Barr, R. and Johnson, B. (1997), (Second Edition), *Teaching Reading and Writing in Elementary Classrooms*. New York: Longman.
- Bektaş, A. (2007), “Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Binbaşıoğlu, C. (1999), *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Burns, P.C., Roe, B.D. and Ross, E.P. (1992)., (Fifth Edition), *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bloom, B. S.(1979), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik) Ankara: MEB Basımevi..
- Büyüköztürk, Ş.(2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Calp, M. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Erzurum: Bakanlar Matbaası.
- Cemaloğlu, N. (2001), *İlkokuma Yazma Öğretimi* (2.baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelenk, S.(1992), “Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 8.
- _____ (1999), *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretim*,. Ankara: Artım Yayınları.

- _____ (2002). *İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. İlköğretim-Online 1(2) [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Coşkun, N. (2003), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çebi, A. (2006), *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Çınar, İ.(2004), “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma.” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 2.
- Demirel, M. (2006), “İlk Okuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Konya
- Doğan, A. R.(2000), *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*, Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Durgunoğlu, A., Öney, B., & Kuşçul, H. (2003),” Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey”, *International Journal of Educational Development*, 23 (1), 17-36.
- Erden, M. (1993), *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Erdem, A.R. (2004), *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık
- Freire, P. ve Donaldo M. (1998), *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, (Çev. Serap Ayhan),Ankara: İmge Kitabevi.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991), The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Basic research and its implications*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gülbay, Ö., Yılığör, E., Cemaloğlu, & N., Dulkadir, H. (2002), *Kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*, Ankara: MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü- Rotary 2430 Bölge Governörlüğü
- Güneş, F. (1997), *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları
- Gray, W. S. (1975), *Okuma ve Yazma Öğretimi*, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları, MEB Yayınları.
- Horowitz, R. and Samuels, S.J. (1985), Reading and listening to expository text, *Journal of Reading Behavior*, Volume: XVII. No: 3.

- Howe, Michael J. A.(2001), *Öğrenme Psikolojisi*, (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- İstanbul Ulusal Eğitime Destek Kampanyası Projesi-İUEDKP (2001), İstanbul Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Karabay, A. (2006) , *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Kılıç, A. (2000), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Köksal, K. (2002), *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Köksal, K., Temur, T., Akçam, K. (2006), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) , (2004), *Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) , (2005), *Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Özcan, A. O. (1992), İlkokuma-Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, 167-178.
- Özdemir, E. (1993), *Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyonu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Öztürk, H. İ. (2003), *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*, İkinci baskı, Ankara: HD Yayıncılık Ltd. Şti.
- Özsoy, U. (2006), “ Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Pehlivan, D. (2006), “Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ruddell, R.B. and Ruddell, M.R. (1995), *Teaching Children to Read and Write*, Boston: Allyn and Bacon.

- Sarı, M. (2001), “İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Senemoğlu, N. (2004), (9. baskı). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara : Anı Yayıncılık
- Şahin, A., Akyol, H. (2006), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. (2006) , *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 171, Sayfa 109-126
- Turan, M. (2007), “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği”, *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ
- Tok, Ş. (2001), “İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 257-275.
- Ünüvar, P. (2002), “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, *Yüksek Lisans Tezi*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yangın, B. (2002), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık
- Yılmaz, M. (2006), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık

EK-1**GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma konusu: Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre incelenmesi

GİRİŞ

Bu görüşmenin amacı; görüşme yapılan öğretmenin bilgisini sınamak değil, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Bu amaçla, ilkokuma-yazma öğretimine yönelik çalışmalarınız hakkında görüş ve önerilerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşme süresince söyledikleriniz gizli kalacak ve araştırma dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Vereceğiniz içten yanıtlar için teşekkür edip izniniz olursa görüşmelerimizi kaydetmek istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Muhammed YILDIRIM

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşınız : Cinsiyetiniz: Meslekteki kıdeminiz:.....
2. Mezun olduğunuz fakülte:
3. Öğretmenlik süreniz boyunca kaçınıcı defa birleştirilmiş sınıf okutuyorsunuz?
4. Kaç defa birleştirilmiş sınıfta birinci sınıf okuttunuz?
5. Bağımsız birinci sınıf okuttunuz mu? Kaç kez?/.....
6. Kaç sınıf bir arada eğitim-öğretim yapıyorsunuz?.....
7. 1. sınıftaki öğrenci sayınız : Kız:..... Erkek:..... Toplam:.....
8. Toplam öğrenci sayınız : Kız:..... Erkek:..... Toplam:.....
9. Sınıfınızda bulunan diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerinizin, ilkokuma- yazma öğretimi sürecinde dersin işlenişine etkisi oluyor mu? Nasıl?
10. Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilkokuma-yazma öğretimi için ayrılan öğretmenli ders saati sayısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Sizce süre ne kadar olmalı?

11. “Ses temelli cümle yöntemi” ile öğrencilerinizin okuma –yazma öğrenme süresi ne kadardır?

- Şayet bağımsız bir sınıfta eğitim-öğretim yapıyor olsaydınız, öğrencilerinizin okuma-yazma öğrenme sürelerinde bir değişiklik olur muydu?
- Değişikliğin sebepleri neler olabilir?

12. İlkokuma -yazma öğretimi sırasında;

- Okuma-yazmaya hazırlık aşamasında ne gibi problemler yaşadınız?
- Sesi tanıtmaya ve hissettirmeye aşamasında ne gibi problemler yaşadınız?
- Hece, kelime ve cümle oluşturma aşamalarında ne gibi problemler yaşadınız?
- Karşılaştığınız problemlerin çözümüne ilişkin ne gibi çalışmalar yaptınız?

13. Seslerin veriliş sırasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Bu sıralamada değişiklikler yaptınız mı? Neden?

14. Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılmasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?

15. Öğrenci velilerinin çocuklara evde sağladığı öğretim yardımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Olumlu etkileri nelerdir?
- Olumsuz etkileri nelerdir?
- Yardımın nasıl olmasını isterdiniz?
- Veli toplantılarında ya da bireysel olarak yardımın nasıl yapılacağına ilişkin görüşmeler yaptınız mı?

16. İlkokuma- yazma öğretirken hangi araç-gereç ve materyallerden yararlanıyorsunuz?

- Gerekli materyallere ulaşmada sıkıntı yaşıyor musunuz?

17. Öğrencilerinizin ailesinin geçimini sağlamasına katkı amacıyla tarlada ve köy işlerinde çalışıyor mu?

- Bu çalışmadan dolayı devamsızlık yapıyorlar mı?
- Devamsızlığın etkisini ortadan kaldırmak amacıyla ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

18. Denetim elemanlarınca (ilköğretim müfettişleri) yapılan rehberliğin yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

19. İlkokuma- yazma öğretimi sırasında kullanacağınız yöntemi siz seçseydiniz hangi yöntemi seçerdiniz? Neden?

20. Ekleme istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?

EK- 2

GÖZLEM FORMU

Amaç

Bu gözlemin amacı, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükleri tespit etmektir.

Veri Toplama

Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında 1. sınıf öğrencileri ile öğretmenli işlenen ve bir sesin verilmiş aşamalarını kapsayan ders saati sayısı süresince gözlem yapılacaktır. Aşağıda yer alan boyutlara göre alınacak notların yanı sıra sınıfın oturma düzeni ve ortamın betimlenmesi amacıyla fotoğraflar çekilecektir. Ayrıca izin alınması durumunda video kayıt cihazı ve ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırma verileri 4 boyut çerçevesinde toplanacaktır.

1.-Sınıf ortamı: Sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin bilgiler(sıra düzeni, öğretmen masasının ve yazı tahtasının yeri ve konumu, sınıf içindeki resim, levha, duvar rengi, pencere gibi diğer fiziksel unsurlar), sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğretmenin ve öğrencilerin çeşitli özellikleri, öğrenci sayıları, kaç sınıfın bir arada eğitim öğretim yaptığı), psikolojik ortama ilişkin bilgilerin gözlenmesi

2.- Sınıf içi etkileşim: Farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin dersin işlenişindeki etkinlikleri, ilk okuma yazma öğretimine etkileri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimlerinin etkisi

3.- Kullanılan araç-gereçler: İlk okuma yazma öğretimi sırasında hangi araç ve gereçlerin kullanıldığını tespiti yönelik, araçların kullanılış amaçlarına uygun olup olmadığı, araç ve gereçlerin yazı öğretimine yönelik olup olmadığı

4.- Dersin işlenişine yönelik: Öğretmenin ses tonunun karşılaşılan güçlüklerle göre gözlenmesi, seslerin kavratılması, hece, kelime ve cümle oluşturulması aşamasında karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin öğretmen davranışları, ilkökuma yazma öğretimi aşamasında öğretmenin kullandığı etkinliklerin neler olduğuna yönelik gözlemler, yazı öğretimine yönelik çalışmaların gözlenmesi

EK- 3

**Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında “Ses Temelli Cümle Öğretimi”
Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Çalışmalarını Değerlendirme
Anketi**

Değerli Meslektaşım,

Bu anket 2005 -2006 öğretim yılında ülkemizde tüm ilköğretim okullarının birinci sınıflarında uygulamaya konan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma yönteminin birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasını, vereceğiniz yanıtlarla değerlendirmek ve karşılaşılan sorunları tespit ederek bunlara ilişkin çözümler sunmak ve böylece öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilecek bilgiler istemeniz halinde sizlerle paylaşılacaktır

Anketin yanıtlanmasına ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir. Araştırma bulgularının sağlıklı olması için bu açıklamalara dikkat ederek içtenlikle yanıtlayacağınıza inanıyorum. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed YILDIRIM
Veli Yavuz İlköğretim Okulu
Sınıf Öğretmeni

Açıklama:(Anketin yanıtlanmasına ilişkin)

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileri elde etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Bu bölümde sizden istenen sorunun karşısındaki alana işaret koymanız veya boş bırakılan kısma size uygun cevabı yazmanızdır. İkinci bölümde ise, “Ses Temelli Cümle Öğretimi” yöntemi ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretime ilişkin ifadeler yer verilmiştir. İkinci bölümde sizden istenen; anketin sol kısmında verilen ifadeler (maddelere), katılma derecenizi maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanın altındaki kutucuğa (X) işaretini koyarak işaretlemenizdir.

İletişim adresi ve telefonlar:

Veli Yavuz İlköğretim Okulu
Sofulu Beldesi Yeşiltepe mahallesi.
Yüreğir / ADANA

Tlf: 341 43 73

Cep: 0505 672 82 78

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER:

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Toplam hizmet süreniz:

1 yıldan az() 1-5 yıl() 6-10 yıl()
11-15 yıl() 16 yıl ve üstü()

3. Mezun olduğunuz okul:

4. Öğrenim süreniz süresince ya da hizmet içi eğitim ile birleştirilmiş sınıflara ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı? Belirtiniz.

Evet() hayır()

Cevabınız evet ise

5. Kaç sınıf bir arada eğitim öğretimi yapıyorsunuz?

2 sınıf() 3 sınıf() 4 sınıf() 5 sınıf()

6. Birinci sınıftaki öğrenci sayınız:

Kız: Erkek: Toplam:

7. Toplam öğrenci sayınız:

Kız: Erkek: Toplam:

8. Daha önce kaç kez 1. sınıf okuttunuz:

9. Birleştirilmiş sınıflarda kaç kez 1. sınıf okuttunuz:

10. Projeksiyon, tepegöz, tv, bilgisayar ve vcd player gibi görsel sunu araçlarını sınıfınızda aktif olarak kullanabiliyor musunuz? Kullanabiliyorsanız belirtiniz.

Evet () Hayır()

.....

11. Yapılandırıcı programın uygulanması hakkında aldığınız seminer-kurs sayısı:

Hiç() Bir() Birden çok()

12. Katıldığınız yapılandırıcı programı destekleyici kurs ve seminerler:

Çoklu Zeka K. () Aktif Öğrenme() Öğrenci Merkezli Eğitim ()
Öğrenmeyi Öğrenme() Tam Öğrenme () Proje hazırlama ()
Diğer(yazınız.....)

II. BÖLÜM		KATILMA DERECESESİ				
		Hiç	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum?
AÇIKLAMA: Sizden istenen “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilgili olarak anketin sol kısmında verilen ifadelere (maddelere) katılma derecenizi maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanın altındaki kutucuğa (X) işaretini koyarak işaretlemenizdir.						
Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin maddeler.						
1	Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında çocukların ilk okuma/yazma öğrenmek için hazır bulunuşluluk düzeyi düşüktür.					
2	Birleştirilmiş sınıflarda öğrencileri derse güdülemek zordur.					
3	Köydeki öğrencilerin sözcük dağarcığı yetersizdir.					
4	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında yönetmelikler gereği 3. ve 5. sınıf haricinde sınıf tekrarı olmadığı için okuma yazmayı öğrenmeden ikinci sınıfa geçen öğrenciler okuma yazma sürecinde sorun yaratıyor.					
5	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının birinci sınıfındaki öğrenciler için Türkçe dersi müfredatı ağırdır.					
6	Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma/yazma öğretimine ayrılan öğretmenli ders saati sayısı yeterli değildir.					
7	Birleştirilmiş sınıflarda Türkçe dersinde öğretmenli saat azdır.					
8	Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zaman azdır.					
9	Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ilk okuma yazma öğretirken kullanılacak araç gereç eksikliği vardır.					
10	Kılavuz kitaplar öğretmenlere zamanında ulaşmamıştır.					
11	Köy okullarında ailelerin eğitime parasal katkısı yoktur.					
12	Köy okullarında aileler çocuğun eğitime karşı ilgisizdir.					
13	Öğretmen yetiştirmede “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersine gereken önem verilmemektedir.					
14	Öğretmen yetiştirmede “ilk okuma yazma öğretimi” dersine gereken önem verilmemektedir.					
15	Öğretmenin, mesleğin ilk yıllarında köyde bulunmasının yarattığı yalnızlık duygusu başarısını azaltmaktadır.					
16	Köydeki sosyal çevre öğretmenin kendini geliştirmesine olanak sağlamamaktadır.					
17	Köydeki öğretmen zaman içinde mesleki erozyona uğramaktadır.					
18	Köy okullarında öğrenciler okula düzenli devam edememektedir.					
19	Müfettişler öğrencileri daha erken okuma yazmaya geçirmeleri için öğretmenlere baskı yapmaktadır.					
20	Müfettişler birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberliği yapmamaktadır.					
21	Kitaplardaki uygulama sırası takip edildiğinde amaca kolayca ulaşılmaktadır.					
22	Kitaplardaki okuma parçaları öğrencilerin gerçek yaşamından uzaktır.					
23	Birinci sınıfta el yazısına geçilmesi doğru bir yaklaşımdır.					
24	Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler, daha düzgün yazı yazma becerisi kazanmışlardır.					
25	Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler, daha erken okuma yazmaya geçmişlerdir.					
26	Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrencilere ses öğretiminde kullanılan kelimeler çok hecelidir.					
27	Ses temelli cümle yöntemi ve birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazı öğretimi ile öğrenciler sözcükleri eksik yazmaktadır.					

		KATILMA DERECESESİ				
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin maddeler.						
28	Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile yöresel kelimeleri(köyde konuşulan) ilk okuma yazma süreci içerisine katmak ve kullanmak imkanı doğmuştur.					
29	Okumaya geçen öğrenciler genellikle anlamlı ve sürekli okuma yapamamaktadır					
30	Programla, çocuklar oynayarak okuma yazma öğrenmektedir.					
31	Programda, birbirine yakın sesler karışmaktadır.					
32	Programla öğretmen kolayca değerlendirme yapmaktadır.					
33	Veliler öğrencilere bilinçsiz olarak harf öğretimi yaparak öğrenmeyi güçleştirmiştir.					
34	Ses temelli cümle öğretimini destekleyen materyaller (CD, görseller) yetersizdir.					
35	Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler okurken heceleri yanlış ayırmaktadır.					
36	Diğer sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine olumsuz etkisi vardır.					
37	Bitişik yazı ile okuma yazma öğrenme ve düz yazı ile okuma birbirini olumsuz etkilemiştir.					
38	İlgili ve ilgisiz velilerin çocukları arasındaki fark artmıştır.					
39	Sınıfların fiziki ortamı tüm etkinlikleri hazırlama ve uygulamaya uygun değildir.					
40	Öğretmenler özgün materyal üretmede zorlanmıştır.					
41	Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde araç gereç temininde güçlükler yaşanmıştır.					
42	Hangi sınıfa kaç saat öğretmenli ders işleneceğe karar vermek zor olmuştur.					
43	Alternatif oturma düzeni yapılamadığından bazı etkinlikler sınıfta yapılamamıştır.					
44	Ölçme araçları gereğinden çok ve karmaşıktır.					
45	Ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile birlikte uygulamaya konan bitişik eğik yazıda öğrenciler zorlanmıştır.					
46	Ana sınıfı ihtiyacı bu programda daha fazla hissedilmiştir.					
47	Ses temelli cümle öğretimi yöntem ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenciler sesleri birleştirmede zorlanmıştır.					
48	Okuduğunu anlama konusunda problemler yaşanmıştır.					
49	Programda ses öğretimi ile ilgili planlanan zamanlama yetersizdir.					
50	Öğrenciler yazmada satır sonlarında heceleri yanlış yerlerden bölmektedirler					

Anketin içtenlikle yanıtlanması yanı sıra, uygulamayı yapan kişiye ulaştırılması da o derece önemlidir. Anketi zamanını geçirmeden ilk sayfada verilen adrese postalamanız veya ilçe milli eğitim müdürlüğüne zamanında ulaştırmanızı rica ederim.

EK- 4

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 1146 -60566
KONU:Tez

18.10.2006

VALİLİK M. M. AMİNA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürliğünün 12.10.2006 tarih ve 3510 sayılı yazılarında;

Enstitüsünün,İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Muhammed YILDIRIM'ın danışmanı Yrd.Doç.Dr. Zekiye ÇAĞIMLAR yönetiminde, uygulamak istediği "Birleştirilmiş Sesli İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler" konulu tez çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu tez çalışmasının ilimizde bulunan ekli dilekçesinde belirttiği birleştirilmiş sesli okullarda Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun gördüğünüz takdirde okullarınıza arz ederim.

Anilla GÖKSALP
Müdür

O L U R
.../ 10 / 2006

İsmail KORKMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER:

Adı-Soyadı : Muhammed YILDIRIM
Doğum Tarihi : 15/03/1978
Doğum Yeri : ADANA
Adres : Ethem Kuzucu İlköğretim Okulu Yüreğir/ADANA
E- Posta : ymuhammed@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

2002-2008 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı
1996-2000 : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü
1992-1995 : Lise, Adana İmam Hatip Lisesi
1989-1992 : Ortaokul, Adana İmam Hatip Lisesi
1984-1989 : İlkokul, Boynuyoğun Köyü İlkokulu

İŞ DENEYİMİ:

2007- : Adana İli Yüreğir İlçesi Ethem Kuzucu İlköğretim Okulu
2006-2007 : Adana İli Yüreğir İlçesi Veli Yavuz İlköğretim Okulu (Geçici Görevlendirme)
2004-2006 : Adana İli Yüreğir İlçesi Ethem Kuzucu İlköğretim Okulu
2001-2004 : Adana İli Feke İlçesi Gürümze İlköğretim Okulu
2000-2001 : Adana İli Feke İlçesi Değirmenciuşağı İlköğretim Okulu