



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Tuğçe EKİCİ CALIN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

ELEMENTARY TEACHERS' VIEWS ON THE READING-WRITING TEACHING

Tuğçe EKİCİ CALIN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Tuğçe EKİCİ CALIN'ın hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof.Dr. Melek DEMİREL



İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç.Dr. Esed YAĞCI



İmza

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye
YAZÇAYIR



İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
.../.../... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımları içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan devlet ilkokullarında görevli ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 151 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Anket yoluyla edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiş, görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerinden, öğretim programından, programın uygulanmasından, öğrencilerden, velilerden, okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde en çok karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlar; öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin yetersizliği, yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu, velilerin ses temelli cümle yöntemini bilmedikleri için öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere yol açmaları, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, sınıf mevcutlarının fazla olması, ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmemesi ve ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitimlerde ve fakültelerde verilen eğitimin yetersizliği şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler, bu sorunların çözümüne ilişkin; okul öncesi eğitimin teşvik edilmesini, veli bilgilendirme seminerlerinin düzenlenmesini, programda alternatif okuma-yazma yöntemlerine yer verilmesini ve okuma-yazma yöntemi seçiminin sınıf öğretmenine bırakılmasını, ölçme-değerlendirme araçlarının revize edilmesini, sınıf mevcudunun 25 kişiyi geçmemesini ve ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili verilen eğitimlerin uygulama boyutuna ağırlık verilmesini önermişlerdir. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri, ilkokuma-yazma öğretiminde kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri ve bu süreçte öğrencilerinden, velilerinden, okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarından beklentileri dile getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: ilkokuma-yazma öğretimi, sınıf öğretmeni, ilkokul.

Abstract

The purpose of the present study is to determine the views of elementary school teachers about reading-writing teaching. Mixed method was used in the study. Sample of the study consisted of 151 first grade teachers who worked at state elementary schools located in the central districts of Eskisehir in 2017-2018 academic year and who were selected with criterion sampling method. The data obtained from the questionnaire were analyzed through SPSS statistical program and the data obtained from the interviews were analyzed with content analysis. The results of the study indicated that elementary school teachers had problems arising from their own competencies, curriculum and implementation of curriculum, students, parents, school administration and colleagues in reading-writing teaching. The problems that elementary school teachers stated to face most frequently in reading-writing teaching were listed as inadequacy of students' pre-requisite learning, perception and adaptation problems of under-age students, parents' leading to mislearning in teaching process due to being not familiar with sound-based sentence method, limitations of the sound-based sentence method, overcrowded classrooms, inadequacy of measurement and evaluation tools to serve for the purpose, and inadequacy of pre-service and in-service training on reading-writing teaching. Teachers provided some recommendations for the solution of those problems such as encouraging preschool education, organizing seminars for informing parents, providing alternative reading-writing teaching methods in the curriculum, and emphasizing the practical dimension of the trainings on reading-writing teaching.

Keywords: reading-writing teaching, elementary school teacher, elementary school.

Teşekkür

Lisansüstü öğrenim hayatımın her aşamasında yardımlarını ve değerli vaktini benden esirgemeyen, akademik olarak kendimi geliştirmemi sağlayan, anlayışı ile çalışmamı tamamlama sürecimi kolaylaştıran, her konuda örnek aldığım kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Esed YAĞCI 'ya,

Tezimin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde görüş ve önerileri ile önemli katkılarda bulunan değerli tez jürim Prof. Dr. Melek DEMİREL ve Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR'a,

Lisansüstü öğrenim hayatım boyunca akademik gelişimime katkıda bulunan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalındaki tüm hocalarıma,

Okullardaki uygulamalarım konusunda bana yardımcı olan, tüm sorularıma içtenlikle ve sabırla yanıt veren öğretmen arkadaşlarıma,

Varlıkları bana yaşam kaynağı olan ve hayatımı anlamlandıran sevgili öğrencilerime,

Hayatımın her aşamasında bana destek olan, en zor günlerimde bir an olsun elimi bırakmayan, koşulsuz sevginin varlığını ve güvenini her daim hissettiren, beni hep el üstünde tutan canım annem Hülya EKİCİ 'ye, canım babam Arif EKİCİ 'ye,

Hayatımda aldığım tüm kararlarıma saygı duyan, desteği ile hayatımı kolaylaştıran, koşulsuz sevgi ve saygının varlığını hissettiren değerli eşim Kerim CALIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Alt problemler.....	5
Sayıltılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
İlkokuma-Yazma Öğretiminin Temel Kavramları.....	8
Türkçenin Yapısal Özellikleri ve İlkokuma-Yazma Öğretimi.....	14
İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları, Önemi ve İlkeleri.....	15
Birinci Sınıf Öğrencilerin Gelişim Özellikleri.....	19
Türkçe Öğretim Programı ve İlkokuma-Yazma Öğretimi.....	22
İlkokuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	27
İlkokuma-Yazma Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme.....	41
İlgili Araştırmalar.....	42
Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	42
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	57
İlgili Araştırmaların Özeti.....	59
Bölüm 3 Yöntem.....	61

Araştırmanın Modeli	61
Araştırmanın Evren ve Örneklemi	61
Veri Toplama Süreci.....	64
Veri Toplama Araçları	64
Verilerin Analizi	67
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	68
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	68
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	72
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	76
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	82
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	86
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	91
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	94
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	105
Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	123
On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	127
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	130
Sonuçlar	130
Öneriler	139
Kaynaklar	141
EK-A: Görüşme Formu.....	148
EK-B: Anket Formu	149
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	154
EK-Ç: Araştırma İzni.....	155
EK-D: Etik Beyanı.....	156
EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	157

EK-F: Thesis Originality Report.....	158
EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	159

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Dik Temel Yazı Ses Grupları</i>	39
Tablo 2 <i>Öğretmenlerin Cinsiyet Farklılıklarına Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 3 <i>Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları</i>	62
Tablo 4 <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları</i>	63
Tablo 5 <i>Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumlarına Göre Dağılımları</i>	63
Tablo 6 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri</i>	68
Tablo 7 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğretim Programına İlişkin Görüşleri</i>	73
Tablo 8 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri</i>	77
Tablo 9 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Niteliklerine İlişkin Görüşleri</i>	83
Tablo 10 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İş Birliğine İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 11 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde İlkokuma-Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemine İlişkin Görüşleri</i>	91
Tablo 12 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kendi Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri</i>	94
Tablo 13 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Cümle Yönteminden Ses Temelli Cümle Yöntemine Geçilmesine İlişkin Görüşleri</i>	102
Tablo 14 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri</i>	106
Tablo 15 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</i>	115
Tablo 16 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrencilerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	123
Tablo 17 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Velilerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	125
Tablo 18 <i>Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Okul Yönetiminden Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	127

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Zümre Arkadaşlarından Beklentilerine İlişkin Görüşleri	128
--	-----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulacaktır.

Problem Durumu

Bilgi çağı olarak ifade edilen 21. yüzyılda ülkelerin ilerleyebilmesi ve gelişebilmesi için gerekli maddi ve manevi kültür öğelerinin paylaşılması, toplumsal sorunların çözülmesi ve üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesi; bilgiyi üretme, aktarma ve kullanma becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu durum, yaşamın her anında ve her yerde karşımıza çıkan, bilgi edinmenin, paylaşmanın en işlevsel aracı kabul edilen etkili iletişim becerilerinin kazanılmasına bağlı bulunmaktadır.

Ergin'e (1984) göre iletişim, bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirmek üzere duygu, düşünce, tutum, beceri ve bilgilerin paylaşılmasını sağlayan sözlü ve sözsüz iletilerin tümünü kapsamaktadır. Dökmen'e (2009) göre iletişim; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin kazanılmasını sağlayan en önemli araç olarak ifade edilmektedir.

Bireyin ve toplumun geleceği için istendik nitelikte davranışların kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi, bireylerin verimli bir eğitim ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bireylerin etkili iletişim kurmaları, bilgi kaynaklarına ulaşmaları, öğrenmeleri ve kendilerini zihinsel, duygusal ve sosyal yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, insanlar arasındaki en önemli iletişim aracı olarak, bireylerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır (Öz, 2005: 22). Bu açıdan her ülkenin eğitim programında öncelikli kazandırılmak istenen eğitsel amaçlar arasında dil becerilerinin gelişimi yer almaktadır. Çünkü dil becerileri, yaşamın her anında ve her yerde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır (Kaplan,1992).Dil becerilerinin gelişim sürecinde *okuma, yazma, konuşma ve dinleme* becerileri temel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil gelişim sürecinde okuma, yazma,

konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.

Bireyler, dil edinme sürecine dinleme becerisinin kazanılması ile başlamaktadırlar. Bu nedenle, dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerinin de kaynağını oluşturmaktadır. Dinleme yoluyla bireyler hem yeni bilgiler öğrenmekte hem de öğrendiği yeni bilgileri zihninde yapılandırarak zihinsel süreç becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için dinleme, yeni bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dinleme becerisi, doğrudan konuşma becerisi ile bağlantılıdır. Çünkü bireyler önce çevrelerindeki yetişkinleri dinleyerek konuşmaya başlamaktadırlar. Daha sonra bireyler iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini paylaşmak ve zihinsel süreçlerini zenginleştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadırlar (Tinker, 1971).

Yazma becerisi de tıpkı konuşma gibi bilgilerin anlamlandırılmasını ve zihinde yapılandırılmasını sağlayan bir beceridir. Duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesini sağlamaktadır. Düşüncelerimizin kâğıda transferi ise psiko-motor becerileri gerektirmektedir (Hall & Wilson, 1972). Bu bakımdan yazma sürecinde hem zihinsel hem de psiko-motor beceriler işe koşulmaktadır. Bu beceriler yoluyla düşüncelerin sıralanması ve düzenlenmesi öğrenilmektedir.

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü Öz'e (2005) göre bireylerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına bağlı bulunmaktadır.

Arnold ve Johnson (1982) okumayı, yazılı sembollerin etkisi altında bir düşünme etkinliği, Demirel ve Şahinel (2006) "yazılı unsurların anlamlı ses haline dönüşmesi", Binbaşıoğlu (2004) "yazılı işaretlerin zihinde anlama çevrilmesi", Güneş (2000) "gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan anlam inşa etmeye yönelik karmaşık bir etkinlik" biçiminde tanımlamaktadır.

Herr (1970) ise günlük yaşamdaki her aktiviteyi bir okuma aktivitesi olarak görmektedir. Kimi insanların yüz ifadelerini, davranışlarını, tutumlarını, niyetlerini okumaktadır. Kimi tartı, metre, saat gibi aletleri; kimi ise resimleri, müzik eserlerini,

yazılı kaynakları okumaktadır. Bu nedenle okuma, tüm okul öğrenmelerini ve günlük yaşam aktivitelerini içine alan işlevsel bir etkinlik olarak düşünülmektedir.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği küreselleşen dünyada ülkelerin kalkınabilmesi için çağın gerekliliklerine ve üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş ve nitelikli bireylerin yetişmesinde ise ilk aşamayı etkili bir okuma-yazma öğretimi oluşturmaktadır. O nedenle, ilkokuma-yazma öğretim programlarının eğitim sistemindeki yeri ve önemi büyüktür.

Türkçe dersinin en temel becerisi olan ve okuma-yazma öğretmeyi hedefleyen, öğrencinin yazılı dilin sembollerini sesli olarak okuyabildiği, anlam kurabildiği, duygu, düşünce ve izlenimlerini yazabildiği süreç, *ilkokuma-yazma süreci* olarak adlandırılmaktadır. Heilman'a (1972) göre ilkokuma-yazma; bireyin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve kültürel pek çok alanda gelişmesini sağlayan çok yönlü bir etkinliktir. İlkokuma-yazma öğretimi önceden planlanmış ve organize edilmiş öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bakımdan her ülkenin eğitim felsefesine, ortak amaçlarına ve anadilinin yapısal özelliklerine uygun olarak hazırlanmış ilkokuma-yazma öğretim programı bulunmaktadır.

Tüm dünyada ilkokuma-yazma öğretim programlarının genel amacı, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazma becerisini kazandırmak olarak açıklanmaktadır. Hall ve Wilson'a (1972) göre ilkokuma-yazma öğretimi, ülkenin sahip olduğu eğitim programının amaçlarının öğrencilere kazandırılmasını ve ülkenin resmi dilinin sevdirmesini amaçlamaktadır.

Güneş'e (2000) göre ülkemizde ilkokuma-yazma öğretimi, Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen, istedik özelliklere sahip nitelikli, çağdaş ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Öz ve Çelik'e (2007) göre günümüzde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrenme öğretme yaklaşımlarında köklü değişimlere sebep olmaktadır. Bu durum, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının, beklentilerinin, sorumluluklarının değişmesine yol açmaktadır. Bireylerin ve toplumun değişen

ihtiyaçlarının karşılanması, çağın gerekliliklerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için mevcut eğitim sisteminin ve eğitim programlarının yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, 2012 yılında kabul edilen 12 Yıllık Zorunlu Eğitim Yasası ile eğitim sisteminde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Sonucu Getirilen Yeniliklere göre, eğitim sistemi kademelere bölünmüştür. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Birinci sınıfa yasal olarak başlama yaşı Eylül sonu itibariyle 66 ayını tamamlamış olmak ibaresiyle belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2012 11 Nisan). Ancak, 2018-2019 öğretim yılı sonunda yapılan son düzenleme ile birinci sınıfa yasal olarak başlama yaşı Eylül sonu itibariyle 69 ayını tamamlamış olmak ibaresiyle değiştirilmiştir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı başında ise Türkçe dersi öğretim programı ile birlikte 50 derse ait öğretim programı güncellemiştir (MEB TTKB, 2017).

Her yıl gerek ilkokuma- yazma öğretim programı gerek diğer disiplinlere ait programlar titizlikle gözden geçirilmektedir. Bu süreçte mevcut programların etkili bir şekilde değerlendirilmesi aşamasında öğretim programlarının uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin görüş ve önerileri büyük önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri bağlamında bir değerlendirme yapılacaktır. Bu değerlendirme çalışmasının, ilkokuma-yazma öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde geerleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinin temelini oluşturan ilkokuma-yazma öğretimi, bireyin gelecekteki eğitimi ve yaşamı için çok önemli bir yere sahiptir. İlkokuma-yazma öğretimini etkili ve verimli kılmada programın uygulayıcısı konumundaki sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma ile 2017- 2018 öğretim yılında yeni İlkokuma-Yazma Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemi hakkındaki görüşleri, ilkokuma-yazma öğretiminde kendilerine düşen görev ve sorumluluklar hakkındaki

düşünceleri, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile bu süreçte öğrenci, veli, okul yönetimi ve zümre arkadaşlarından beklentileri bulgular doğrultusunda ortaya konmaya çalışılacaktır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin kendi yeterlilikleri, öğretim programı, öğretim programının uygulanması, öğrenci nitelikleri ve okul-aile iş birliği açısından nasıl değerlendirildiği tespit edilmeye çalışılacaktır.

Elde edilen bulgular sonucunda bu araştırma, ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmesi, bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmesi, eğitim sorunlarının kaynağında çözümlenmesine katkı sağlaması ve öğretimi etkili kılmada öğretmenlerin beklentilerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden ve velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularını ve ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları ve gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini sağlamak üzere alınan uzman kanıları yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan İlkokuma-Yazma Öğretim Programı ile,
- Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan devlet ilkokullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile,
- Araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşme formlarından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

İlkokuma-Yazma Öğretimi: Türkçe dersinin en temel becerisi olan ve okuma-yazma öğretmeyi hedefleyen ilkokuma-yazma, öğrencinin okur-yazar olduğu dönem öncesini kapsayan ve öğrencinin yazılı metinlerin sunduğu mesajları okuyup yazabildiği etkinlikler olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Yeterlilikleri: Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesine göre öğretmen yeterlilikleri, "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler" biçiminde ifade edilmektedir.

Öğrenci Nitelikleri: Öğrenme ürünlerini etkileme gücünde olan öğrenci nitelikleri; öğrencinin dil yeteneği, okuduğunu anlama ve yazma gücü, mantıksal düşünme becerilerini kapsayan bilişsel giriş davranışları ile öğrencinin ilgi, tutum ve akademik öz güveninin bileşik etkisinden oluşan duyuşsal giriş özelliklerini ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

İlkokuma-Yazma Öğretiminin Temel Kavramları

Okuma-yazma kavramı. Küreselleşen dünyada ülkelerin ilerleyebilmeleri ve gelişebilmeleri için üst düzey düşünme becerilerine sahip bilgi ve teknoloji üreten nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde ise okuma-yazma öğretimi ön plana çıkmaktadır (Saral,1971).

Güneş'e (2000) göre öğrenmenin ve bilgi edinme sürecinin en etkili yöntemlerinden birisi olan okuma, okuma-yazma öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır.

Dawson ve McGovern (1973) okumayı, "yazılı sözcüklerin ses ve görünüş bakımından farklılıklarını algılama yeteneği", Haris ve Sipay (1990) "yazılı sembollerin anlamlı bir biçimde yorumlanması", Akyol (2011) "yazılı kaynakların ışığında anlam kurma süreci", Demirel ve Şahinel (2006) "yazılı unsurların anlamlı ses haline dönüşmesi, Binbaşıoğlu (2004) "yazılı işaretlerin zihinde anlama çevrilmesi", Güneş (2000) "gözlerin, ses organlarının ve beynin çeşitli çalışmalarından oluşan anlam inşa etmeye yönelik karmaşık bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır.

Binbaşıoğlu'na (2004) göre okuma süreci, karmaşık bir biçimde iç içe geçmiş ve pek çok kez art arda tekrarlanan altı adımdan oluşmaktadır:

1.Yazılı işaretlerin gözün ağ tabakası üzerinde izlerini bırakması ve kulağın yazılı işaretlere ait sesleri alması,

2. Göz sinirlerinin bu izleri beynin anlam kurmayı sağlayan bölümüne, işitme sinirlerinin ise sesleri beynin işitme merkezine göndermesi,

3. Sinir iletilerinin beynin görme ve işitme merkezlerinden geçerek sözcüğün yazılı işaretleri ile sesi arasında çağrışımın kurulması,

4. Bu iletinin devimsel dil merkezine gönderilmesi,

5. Devimsel dil merkezinden iletinin dil, dudak, kulak gibi organlara ve boğaz, ağız gibi ses oluşmasını sağlayan organlara gönderilmesi,

6.Dil kaslarının çalışmaya başlaması ve sözcüklerin söylenmesidir.

Bütün bu adımlar okuma sırasında her bireyin zihninde öznel bir biçimde gerçekleşmektedir. İlk üç adım sessiz okumada, diğer adımlar ise sadece sesli okumada görülmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar ve okuma sürecinin adımları incelendiğinde; okumanın, sadece yazılı sembolleri seslendirmek değil, aynı zamanda bu sembollerden anlam çıkarma süreci olduğu görülmektedir. Akyol'a (2011) göre de okuma, beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı bir düşünme sürecidir. Anlam kurma süreci; yazılı bir metinde yazarın, doğrudan ya da dolaylı bir biçimde iletmek istediği düşüncelerin anlaşılması, zihinde var olan eski bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bağ kurulması, sebep-sonuç ilişkilerinin kavranması, bir problem durumunun çözümüne yönelik özgün fikirlerin oluşmasını içeren yaratıcı bir süreç olarak ifade edilmektedir. Okuma sürecinde algılama, anlama, sınıflandırma, eleştirme, analiz ve sentez yapma, sorgulama, öngöründe bulunma gibi pek çok üst düzey düşünme becerisi kazanılmaktadır (Uzuner, 1997).

Güneş (2000) ve Akyol (2011) okuma türlerini "sessiz okuma" ve "sesli okuma" olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Sesli okuma, göz ve ses organlarının ortak çalışması yoluyla bireyin sözcükleri görmesi, seslendirmesi ve anlam kurması olarak ifade edilmektedir. Göz, yazılı sembolleri tanımakta, ses organları sayesinde seslendirmekte ve seslendirilen sözcükler işitilerek belleğe gönderilmekte ve sözcüklerin anlamı kavranmaktadır. Güneş'e göre sesli okuma, ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğretmene öğrencinin okuma seviyesi, eksik ve yanlış öğrenmeleri, telaffuz hataları hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca, öğrencinin okumayı ve etkili dinlemeyi öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Akyol'a göre okumayı öğrenme aşamasında etkili olan sesli okuma, okuma ve anlama hızını düşürdüğünden okuryazarlığa ulaşıldıktan sonra sessiz okumaya geçilmesi gerekmektedir.

Sessiz okuma, ses organlarının sürece dâhil edilmediği, gözün yazılı sembolleri görür görmez tanıdığı ve belleğe göndererek anlam kurmanın gerçekleştiği okuma türü olarak tanımlanmaktadır. Güneş'e (2000) göre, sessiz okuma sayesinde anlama ve okuma hızı artmakta, zamanın etkili kullanımı sağlanmaktadır. Bu açıdan bireyler, sessiz okumaya teşvik edilmelidir.

Haris ve Sipay'e (1990) göre, okuma becerisinin kazanılması, bireyin günlük yaşantısı ve kişisel gelişimi için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir ürünün içeriğini ya da fiyatını öğrenmek, caddelerdeki trafik işaretlerini anlamak, toplu taşıma araçlarını kullanmak, gazeteleri ve dergileri etkili bir şekilde okuyup ülke gündemini takip etmek, görev ve sorumluluklarını bilmek, duyuşsal ve psiko-sosyal ihtiyaçları gidermek, okuma ve anlama becerilerini zorunlu kılmaktadır.

Akyol'a (2011) göre okuma becerisinin kazanılmasına yönelik yaklaşımlar *parçadan bütüne yaklaşımı, bütünden parçaya yaklaşımı ve interaktif yaklaşım* olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır.

Parçadan bütüne yaklaşımına göre okuma önce parçalara bölünüp tekrar yapılandırılmaktadır. Birey, zihinsel becerilerini işe koşup yazılı sembolleri (harfleri) seslendirmeyi kavradıktan sonra sesleri birleştirip hecelere, heceleri birleştirip sözcüklerin anlamlarına, sözcükleri birleştirip cümlelerin anlamlarına ve son aşamada metin anlamlarına ulaşmaktadır. Sözcükleri tanıma ve kavrama, anlama için temel kabul edilmektedir. Sözcükler, cümleler ve metinler basitten karmaşığa, kolaydan zora ve eski bilgilerle bütünleştirilerek verilmektedir. Bu açıdan, parçadan bütüne yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun görülmektedir.

Bütünden parçaya yaklaşımına göre okuma, bireyin ön bilgileri ile yazılı metnin sunduğu yeni bilgilerin ortak kullanılması yoluyla anlam inşa etme süreci olarak ifade edilmektedir. Birey, kendi yaşantısına dayanarak okumaktadır. Yazarın metinde sunduğu bilgileri doğrudan doğruya kabul etmek yerine eski yaşantısında edindiği bilgiler ile yazarın sunduğu bilgileri harmanlayıp özgün bilgiler elde etmektedir. Bu açıdan bütünden parçaya yaklaşımı anlamayı ve eleştirel düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır.

İnteraktif yaklaşıma göre okuma becerisinin kazanılmasında ne parçadan bütüne yaklaşımı ne de bütünden parçaya yaklaşımı tek başına yeterli görülmektedir. Akyol'a (2011) göre parçadan bütüne yaklaşımı tanımaya dayalı okumayı, bütünden parçaya yaklaşımı ise anlama dayalı okumayı sağlamaktadır. Bu doğrultuda interaktif yaklaşıma göre, her iki becerinin birlikte kullanılması gerekmektedir.

Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri psiko-motor beceriler yoluyla kâğıda aktarması olarak

tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, bireyin belleğine yerleştirdiği bilgileri yazıya dökme sürecidir. Güneş'e (2000) göre, bireylerin iletişimde kullandığı en kalıcı ve en etkili araçlardan biri olan yazma becerisi, okuma-yazma öğretiminin ikinci basamağını oluşturmaktadır. Yazma süreci, tıpkı okumada olduğu gibi düşünme becerilerinden etkilenmektedir. Ancak, yazma sürecinin bilgiden daha çok motor beceriler ve el-göz koordinasyonu ile yakından ilgili olduğu görülmektedir.

Graham ve Weintraub'a (1996) göre yazma becerisine yönelik araştırmaların önem kazanmasında bazı gelişmeler etkili olmuştur. Bu gelişmeler;

1. İnce ve kaba motor kas becerilerinin gelişimini ve düzeyini takip etmek isteyen bilim adamlarının yazma çalışmalarına ağırlık vermesi,

2. Bilgisayar, sanal klavye gibi teknolojik araçlar sayesinde yazının kolay bir biçimde kaydedilmesinin ve kopyalanmasının yazı çalışmalarına duyulan ilgiyi artırması,

3. Uluslararası Yazı Derneğinin yaptığı çalışmaların dikkat çekmesi,

4. Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden biri olması nedeniyle yazı alanındaki araştırmaların hız kazanması olarak sıralanmaktadır.

Akyol'a (2011) göre yazma becerisi, bireyin özelliklerinden ve fiziksel çevre şartlarından etkilenmektedir. Bireyin kas gelişimi, kalem tutma becerisi, el tercihi, oturuş pozisyonu, harf sembollerinin yazılış yönü, yazılacak kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, çizgi takibi gibi faktörler yazma becerisini etkileyen unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Güneş'e (2000) göre okuma-yazma kavramı, geçmişten günümüze çeşitli anlamlar kazanarak gelmektedir. Çok eski zamanlarda sadece adını-soyadını yazabilen, imzasını atabilen bireyler okur-yazar olarak kabul edilirken, 1950'li yıllara gelindiğinde sadece bu beceriler okur-yazarlık için yeterli görülmemiş, basit bir metni ya da mektubu anlayarak cevap yazabilen bireyler okur-yazar olarak kabul edilmiştir. Günümüzde ise okuma-yazma, yeni dünya görüşüne sahip toplumlar yaratması ve ülkelerinin kalkınmasına katkıda bulunması beklenen bireyin zihinsel, duyuşsal, sosyal, ekonomik, kültürel açıdan gelişmesini sağlayan en önemli araç olarak tanımlanmaktadır.

Gunningham ve Moore'a (2004) göre okuma-yazma; tarih, psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve dilbilim gibi birçok bilim dalındaki araştırma ve gelişmelerden etkilenen disiplinler arası bir alan olarak ifade edilmektedir.

Güneş'e (2000) göre bilgi ve teknolojinin hızla üretildiği ve tüketildiği günümüz dünyasında çağın gerisinde kalmak istemeyen bireyin bilgi ve becerilerini sürekli yenilemesi, kendisini her yönden geliştirmesi gerekmektedir. Bu süreçte bireyin; bilgiye ulaşma yolları, beceri öğrenme olanakları, yeni iş alanları yaratma gibi konulara yönelmesi ve öğrenmenin yaşam boyu devam etmesi okuma-yazma becerisini zorunlu kılmaktadır. Ferah (2001) da okuma-yazmayı öğrenmenin, yaşamın insanlığa sunduğu fırsatlardan en üst düzeyde yararlanmayı öğrenmek ile eş değer olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü okur-yazar olmayan bir bireyin yaşamın sunduğu fırsatlardan yararlanması, bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlaması mümkün olmamaktadır.

Bireyin yaşamında kritik bir öneme sahip olan okuma-yazmayı öğrenme, bireysel ve toplumsal gelişmenin aracı olmanın yanı sıra eğitim hakkı çerçevesinde temel hak ve özgürlüklerimizden birisini de oluşturmaktadır. Uluslararası Paris Barış Konferansı'nda alınan karara göre okuma- yazma hakkı, belirli kişi ya da zümrelere değil din, dil, ırk ayırt etmeksizin herkese verilmesi gereken en temel haklarımızdan birisidir ve bu hak evrenseldir, yasalar tarafından güvence altına alınmıştır (Güneş, 2000). Okuma-yazma hakkı, "düşünme ve soru sorma, hayal kurma ve yaratma, eğitim kaynaklarına ulaşma, tarihi geçmişini yazma ve içinde yaşadığı ortamı öğrenme, bireysel ve toplumsal yeteneklerini geliştirme haklarını" kapsamaktadır. Bireylerin ve toplumların gelişebilmesi için okuma-yazma hakkının mutlaka her birey için sağlanması gerekmektedir.

İlkokuma-yazma. Türkçe dersinin en temel becerisi olan ve okuma-yazma öğretmeyi hedefleyen ilkokuma-yazma, öğrencinin yazılı dilin sembollerini sesli olarak okuyabildiği, anlam kurabildiği, duygu, düşünce ve izlenimlerini yazabildiği süreci ifade etmektedir. Ferah'a (2001) göre ilkokuma-yazma, öğrencinin okur-yazar olduğu dönem öncesini kapsayan ve öğrencinin yazılı metinlerin sunduğu mesajları okuyup yazabildiği etkinlikler olarak açıklanmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretimi, çağın gerekliliklerine sahip bilinçli ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlayarak çağdaş, yeniliklere açık ve kolay uyum

sağlayabilen ilerlemeci bir toplum yaratmayı hedeflemektedir. Yaşam boyu öğrenmenin en etkili araçlarından birisi olan okuma-yazma becerisi; eğitim programlarının hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında ve toplumun bilinçlendirilmesinde etkili bir rol oynamaktadır (Bower & Hilgard, 1981).

Binbaşoğlu'na (2004) göre, ilkokuma-yazma becerisi öğrencinin okul hayatında başarması gereken zorlu görevlerden birisidir ve öğrencinin bütün okul yaşamı bu görevin başarıyla tamamlanmasından etkilenmektedir. İllkokuma-yazma becerisini yeteri kadar kazanamamış ya da hiç öğrenememiş öğrenci, diğer derslerin öğreniminde de sorun yaşamakta, okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Okula uyum sağlama ve alışma döneminde yaşadığı başarısızlık duygusu öğrencinin özgüveninin ve öğrenme isteğinin azalmasına, bazı öğrencilerin ise zararlı alışkanlıklar kazanmasına sebep olmaktadır. Hall ve Wilson'a (1972) göre ilkokuma-yazma becerisi, bireyin önce okul başarısını daha sonra iş başarısını ve kişiler arası ilişkilerini belirleyerek tüm yaşamını etkilemektedir. İllkokuma-yazma sürecinde başarılı olan öğrenciler yüksek özgüvene ve güçlü iletişim becerilerine sahip olmaktadır. Bu beceriler öğrencilerin, yaşama uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Heilman'a (1972) göre ilkokuma-yazma bireyin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve kültürel pek çok alanda gelişmesini sağlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu yönüyle ilkokuma-yazma, eğitim programının hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında ve öğrenmeyi sağlamada en etkili araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Brooks & Brooks, 1999).

Gunningham ve Moore'a (2004) göre öğrenci; duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini, kendisine söylenenleri hiçbir yardım almaksızın yazıya aktarabildiği anda ilkokuma-yazma sürecinin son aşamasına gelmiş kabul edilmektedir.

Ferah'a (2001) göre ilkokuma-yazma, çocuğun dil gelişimini sağlayan en önemli araç olarak ifade edilmektedir. Bir toplumun sahip olduğu kültürel miras, dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Bu doğrultuda yaşadığı toplumun kültürel değerlerini tanıyan ve benimseyen bireylerin öncelikle iyi bir ilkokuma-yazma öğretimi almaları gerekmektedir.

Güneş (2000) ise ilkokuma-yazmayı, üst düzey düşünce becerilerinin oluşmasında, zihinsel yeteneklerin ve belleğin geliştirilmesinde en etkili araç olarak

görmektedir. Güneş'e göre akıcı zekâ ve billurlaşmış zekâ olmak üzere iki çeşit zekâmız bulunmaktadır. Akıcı zekâ, genetik miras yoluyla sahip olduğumuz zekâ türüdür. Bu zekâ, bireyin sahip olduğu yeteneklerin alt ve üst sınırını belirlemekte, çocukluk ve gençlik dönemlerinde en üst seviyeye çıkmaktadır. Billurlaşmış zekâ ise çevresel faktörler ve öğrenme sayesinde oluşan zekâ türüdür. Bu zekâ türü yapay zekâ olarak da adlandırılmakta ve bireyin yaşamı boyunca var olmaktadır. Yapay zekânın alt yapısı bellekten oluşmaktadır ve ilkokuma-yazma becerisi belleğin gelişmesini sağlamaktadır. Bu açıdan, ilkokuma-yazma öğretimi, yapay zekânın da temelini oluşturmaktadır.

Türkçenin Yapısal Özellikleri ve İlkokuma-Yazma Öğretimi

Çelenk'e (2007) göre ilkokuma-yazma öğretimi, anadilin temel becerileri üzerinde bireyin ustalık kazanmasını sağlamaktadır. Bir dilin sahip olduğu köken ve yapısal özellikler ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Ünlü dilbilimci Strahlanberg'e göre Türkçe, söz dizimi ve diğer yapısal özellikleri bakımından Ural-Altay dil ailesi grubunda yer almaktadır. Ural-Altay dil ailesinde yer alan dillerin başlıca köken özellikleri; yüklem her zaman sonda bulunması, sözcüklerde dişilik ve erkeklik gibi ayrımların olmaması, sondan eklemeli olması ve ünlü uyumunun bulunması olarak ifade edilmektedir (Ergin,1984).

İsveçli dilbilimci Strahlanberg'in Ural-Altay dil ailesi teorisinden yola çıkarak Türkçenin yapısal özellikleri Çelenk (2007) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

Harf ve seslerin birebir eşleşmesi. Türkçede harfler ve sesler birebir eşleştikleri için Türkçe sözcükler söylendiği gibi yazılmakta ve yazıldığı gibi okunmaktadır. Bu durum bireyin sesle yazı arasında ilişki kurmasını kolaylaştırarak okuma-yazma becerisinin gelişimini sağlamaktadır. Ayrıca, Türk alfabesinin Latin kökenli olması, harflerin sembollerini kolayca tanımayı ve yazmayı sağlamaktadır.

Ünlü uyumunun bulunması. Türkçe sözcüklerde ünlü uyumu bulunmaktadır. Bu kurala göre, Türkçe sözcükler kalın ünlülerle (a,ı,o,u) başlıyorsa kalın, ince ünlülerle (e,i,ö,ü) başlıyorsa ince ünlü ile bitmelidir. Okul, gözlük, silgi, sınıf, öğretmen gibi sözcükler bu duruma örnek verilebilir.

Sondan eklemeli bir dil olması. Türkçenin en güçlü özelliği sondan eklemeli bir dil olmasından ileri gelmektedir. Bu özelliğe göre Türkçe sözcüklerin kökü sabit

yani değişmemektedir. Sözcüklere getirilen ekler (yapım ekleri, çekim ekleri, çoğul ekleri, kişi ekleri vb.) düzenli olarak sözcüğün sonuna gelmektedir. Dilimizde yeni ve farklı anlamlara sahip sözcüklerin türetilmesi yapım ekleri sayesinde olmaktadır. Örneğin, *kalem* sözcüğü kök halinde bir sözcüktür ve yazı yazmayı sağlayan bir aracın adıdır. Kalem sözcüğüne *-lik* yapım eki getirilerek, kalemlerin bir arada durmasını sağlayan *çanta* ya da kutunun adı olan yeni ve farklı anlamda bir sözcük ortaya çıkar.

Sözdiziminin farklı olması. Çelenk'e (2007) göre Türkçenin sözdizimi diğer dillerden farklı olarak özne+tümleç+yüklem sırasını izlemektedir ve Türkçede düzensiz fiiller yoktur. Bu açıdan Türkçe fiil çekimini kavramak birçok dile göre daha kolay olmaktadır.

Çelenk'e göre etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için, öğretmenlerin öğretme faaliyetlerini Türkçenin yapısal özelliklerini göz önünde bulundurarak yürütmeleri gerekmektedir.

İlkokuma-Yazma Öğretiminin Amaçları, Önemi ve İlkeleri

İlkokuma-yazma öğretiminin amaçları. Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre ilkokuma-yazma öğretiminin amacını sadece öğrencilere okuma ve yazma becerisi kazandırma olarak ifade etmek yetersiz kalmaktadır. Çünkü okuma-yazma becerisi, öğrencilerin istedik nitelikte davranış kazanması ve üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireyler olmaları için ön koşul beceri olarak görülmektedir. Bu açıdan Güneş (2000), ilkokuma-yazma öğretiminin amaçlarını *genel amaçlar* ve *özel amaçlar* olarak iki grupta incelemektedir.

Hall ve Wilson (1972) ilkokuma-yazma öğretiminin genel amacını, ülkenin sahip olduğu eğitim programının amaçlarının öğrencilere kazandırılması ve ülkenin resmi dilinin sevdirmesi olarak açıklamaktadır.

Genel amaçlar, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun bireyler yetiştirmek üzere yapılan ilkokuma-yazma öğretiminin amaçlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, ilkokuma-yazma öğretimi; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen, istedik özelliklere sahip nitelikli, çağdaş ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Güneş'e (2000) göre bilgi ve teknoloji çağı çağdaş insanını yetiştirmenin temelini oluşturan ilkokuma-yazma öğretiminin genel amaçları;

1. Dinleme, konuşma, izleme ve anlama gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak öğrencilere okuma-yazma becerisini öğretmek,
2. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini sağlayarak toplum içindeki rollerine hazırlanmasını sağlamak,
3. Öğrenciye yaşamını sürdürebilmesi için gerekli her türlü bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak olarak ifade edilmektedir.

Akyol'a (2011) göre ilkokuma-yazma öğretiminin genel amaçları; öğrencinin temel dil becerilerini kazanmasını sağlayarak Türk dilini sevdirmek, Türkçenin doğru, etkili ve güzel konuşulmasını sağlamak ve yaşam boyu devam eden okuma-yazma alışkanlığı kazandırmak şeklinde ifade edilmektedir.

Çelenk (2007) ise ilkokuma-yazma öğretiminin genel amacını; temel dil becerilerini kullanan, kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade eden, çevresiyle etkili iletişim kuran, ana dilini öğrenmekten ve kullanmaktan zevk alan bireyler yetiştirilmesi olarak belirtmektedir.

Özel amaçlar, ilkokuma-yazma öğretim sürecinin okuma-yazmaya hazırlık, okumaya başlama ve okur-yazarlığa ulaşma olmak üzere her aşamasında öğrencinin gerekli bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri kazanmasını hedeflemektedir. Güneş'e (2000) göre etkili bir ilkokuma- yazma öğretimi sunmak için her beceri alanında amaçların ayrı ayrı belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Çelenk (2007) tarafından okur-yazarlığa ulaşma aşamasında ilkokuma-yazma öğretiminin özel amaçları şöyle ifade edilmektedir:

1. Öğrencinin kelime dağarcığının geliştirilmesi, okuma-yazma zevk ve alışkanlığının kazandırılabilmesi,
2. Seviyesine uygun olarak hazırlanmış metinleri istenen hızda okuyup anlayabilmesi,
3. Anlamlı ve kurallı cümleler yazabilmesi,
4. Görsellerden hareketle özgün cümleler ve metinler yazabilmesi,

5. Okuduklarının veya dinlediklerinin konusunu ve ana düşüncesini belirleyebilmesi,
6. Söz varlığını etkili bir biçimde kullanabilmesi,
7. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesi,
8. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilmesidir.

İlkokuma-yazma öğretiminin önemi. İlkokuma-yazma becerisi; öğrenmenin, bilgi edinmenin, dil becerilerini kazanmanın, iletişimin, nitelikli insan gücü yetiştirmenin ve çağdaş bir toplum yaratmanın en önemli aracı olarak kabul edilmektedir (Göğüş,1978).

Temel dil becerilerinin öğrenilmesinde en etkili araç olarak ilkokuma-yazma öğretimi, bireyin yaşadığı toplumun kültürel değerlerini tanımasını ve benimsemesini sağlamaktadır. Bu sayede, bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi tüm değerler kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Ayrıca, birey sahip olduğu dil yeteneği sayesinde çevresiyle iletişim kurmaktadır. Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre bireyin gerek eğitim yaşamındaki gerekse de özel yaşamındaki başarısını iletişim kurma becerisi belirlemektedir.

Öğrenmenin ve bilgi edinmenin en önemli aracı olarak ilkokuma-yazma öğretimi, bireylerin yaşamı boyunca ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle ilkokuma-yazma öğretimi, tüm eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır. Her derste okuma-yazma becerisinin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Binbaşıoğlu'na (2004) göre bireyin okul yaşamı ve başarısı, ilkokuma-yazma becerisindeki başarısından etkilenmektedir. İlkokuma-yazma becerisini yeteri kadar kazanamamış ya da hiç öğrenememiş öğrenci, diğer derslerin öğreniminde de sorun yaşamakta, okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Okula uyum sağlama ve alışma döneminde yaşadığı başarısızlık duygusu öğrencinin tüm yaşamını olumsuz etkilemektedir.

Nitelikli insan gücü yetiştirmenin en etkili aracı olarak ilkokuma-yazma öğretimi, modern çağın gerekliliklerine ve üst düzey düşünme becerilerine sahip üretken bireyler yetiştirilmesini sağlayarak ülkelerin kalkınmasına ve çağdaş toplumlar yaratılmasına katkıda bulunmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretiminin ilkeleri. Çelenk'e (2007) göre ilkokuma-yazma öğretiminin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir:

1.İlkokuma-yazma öğretimi, okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel sunu ve görsel okuma olmak üzere dilin temel becerilerinin öğretilmesini sağlamaktadır.

2.İlkokuma-yazma öğretimi, başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerin öğrenilmesini sağlayan disiplinler arası bir alanı ifade etmektedir.

3.İlkokuma-yazma öğretimi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimini hedefleyen çok boyutlu bir süreç olarak kabul edilmektedir.

4.İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık öğrencinin önce okul yaşamını daha sonra tüm yaşamını olumsuz etkilemektedir.

5.İlkokuma-yazma öğretimi, öğrencinin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlanmaktadır.

6.İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımına önem verilmektedir.

7.İlkokuma-yazma öğretiminde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınmaktadır.

8.İlkokuma-yazma öğretiminde, becerilerin kazanılmasında ve kalıcılığın sağlanmasında oyundan yararlanma ve tekrar çalışmaları önemli bir rol oynamaktadır.

9.İlkokuma-yazma öğretiminde öğretilecek bilgi ve beceriler yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenerek sıralanmaktadır.

10. İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenme-öğretme etkinlikleri görsel ve işitsel araç-gereçlerle desteklenmektedir.

11.İlkokuma-yazma öğretim sürecinde, öğretmen yeterlikleri, öğrenci grubunun özellikleri, okul- aile işbirliği ve öğrenme ortamının koşulları öğrenmeyi etkilemektedir.

12. İlkokuma-yazma öğretiminde yeni nesil ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

Birinci Sınıf Öğrencilerin Gelişim Özellikleri

Erden ve Akman'a (2006) göre öğretim programlarının ve ders planlarının hazırlanmasında, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde, değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesinde öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve olgunlaşma düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin gelişim düzeyinin üzerindeki ya da altındaki hedef ve davranışlar öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesine engel olmakta, belli bir olgunluğa ulaşmadan yürütülen öğretimsel faaliyetler başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Binbaşıoğlu'na (2004) göre ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencinin gelişim alanlarında yeter derecede bir olgunluğa ulaşması, hedef ve davranışların kazandırılmasında ön koşul olarak kabul edilmektedir. "Okul olgunluğu" olarak ifade edilen bu beceri, öğrencinin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarında olgunluğa ulaşması ile gerçekleşmektedir.

İlkokuma-yazma öğretim sürecinde istendik davranışların kazandırılması, öğrenilen bilgilerin etkili ve kalıcı izli olması için öğretmenlerin, öğrencilerin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım(2005)'a göre öğretmenler, ders planlarının hazırlanmasından değerlendirme sürecinin sonuna kadar gerçekleştirdikleri tüm etkinlikleri öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlamalı ve gelişim eksikliği bulunan öğrencileri tespit ederek gerekli önlemleri almalıdır.

Bedensel gelişim. İlkokuma-yazma becerisinin kazandırılması, ileri çocukluk dönemi olarak adlandırılan 6 -12 yaş arası döneme denk gelmektedir. Senemoğlu'na (2011) göre bu dönemde büyüme hızı diğer yıllara göre yavaşlamakta ancak büyüme süreci devam etmektedir. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında bedensel gelişim bakımından bazı farklılıklar gözlenmektedir. Yaklaşık on yaşına kadar erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha uzun ve ağır olmalarına karşılık on yaşından ergenlik dönemine kadar kız öğrencilerin boy uzunluğu ve vücut ağırlığı erkek öğrencileri geçmektedir. Buna rağmen, ilkokul yıllarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha hareketli oldukları ve bedensel etkinliklerden daha çok hoşlandıkları görülmektedir (Ekipek ve Ayhan, 1987).

Erden ve Akman'a (2006) göre bu dönemde psiko-motor becerilerin gelişiminde de her iki cins arasında farklılıklar gözlenmektedir. Genel olarak her iki cins de okul öncesi döneme göre kaba motor kaslarını daha iyi kullanmaktadır ve ilkokuma-yazma öğretimi sürecinin başlamasıyla öğrencilerin ince motor kasları da gelişmeye başlamaktadır. Ancak, erkek öğrenciler kız öğrencilere nazaran ince motor kasların koordinasyonunda sorun yaşamakta ve daha geç olgunlaşmaktadır. Bu nedenle, boyama, kâğıt kesme gibi ince kaslarla ilgili becerilerde kız öğrenciler daha başarılı olmakta iken erkek öğrenciler koşma, zıplama gibi kaba motor kaslarla ilgili becerilerde daha başarılı olmaktadır.

Cemaloğlu ve Yıldırım (2005), kalem tutabilme becerisinin ince motor kasların gelişimi sayesinde kazanıldığını ifade etmektedir. Bu açıdan, öğretmenlere, öğrencilerin ince motor kaslarının gelişimini sağlamak için öğretim sürecinde hamurla oyun oynama, boyama, kesme-yapıştırma gibi etkinliklere sıkça yer vermelerini önermektedir. Ayrıca, Cemaloğlu ve Yıldırım'a göre yaklaşık altı yaşında öğrencide sağ ya da sol elden birisinin hâkimiyeti ön plana çıkmaktadır. İlkokuma-yazma sürecinde sağ elini kullanan öğrencilerin sol eline kullanan öğrencilere göre sürece daha kolay uyum sağladıkları gözlenmektedir. Çünkü sol elini kullanmaya alışan öğrenci için sağ elini kullanan öğretmeni takip ederek yazı yazması oldukça karmaşık bir beceri olarak görülmektedir. Bu süreçte öğretmenden, sol eliyle yazı yazmaya alışan öğrenciyi desteklemesi, yönlendirmesi ve sağ elini kullanmaya zorlamaması beklenmektedir. Ayrıca, ince motor kasların henüz gelişmeye başladığı bu dönemde öğretmenlerin, uzun süre kalem tutmayı ve yazı yazmayı gerektiren uzun ödevlerden ve etkinliklerden kaçınması gerekmektedir.

Senemoğlu'na (2011) göre okul öncesi dönemde öğrencilerin bir kısmının gözleri iraksak iken ilkokul döneminde görmeleri normale dönmekte, şekilleri ayırt edebilecek duruma gelmektedir.

Akyol (2011), ilkokuma-yazma öğretiminde en önemli unsurların görme ve işitme yeteneği olduğunu ifade etmektedir. Görme ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimlerini takip etmeleri, görme ya da işitme yetersizliğinden şüphelenmeleri durumunda velileri bilgilendirerek gerekli yönlendirmeyi yapmaları gerekmektedir.

Zihinsel gelişim. 7 yaş civarında öğrencinin zihinsel gelişiminde önemli değişiklikler görülmektedir. Okulöncesi dönemde baskın olan benmerkezci düşünme azalmakta, çocuk hayal dünyasından çıkarak gerçekler dünyasına girmektedir (Bacanlı, 2000). Bu dönemde öğrencinin dil becerilerinin yanı sıra sıralama, sınıflama, tersine çevirme, akıl yürütme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de geliştiği gözlemlenmektedir. Senemoğlu'na (2011) göre, birinci sınıf öğrencileri tersine çevirebilme becerisini kazandıkları için okulöncesi dönemde kavrayamadıkları korunum ilkesini anlamaktadırlar. Korunum ilkesi, nesnelere biçimi ya da mekândaki konumları değiştiğinde, hacim, miktar, ağırlık ve sayı gibi özelliklerinde değişme olmayacağını ifade etmektedir (Senemoğlu,2011).

Bilişsel gelişim kuramının öncüsü Piaget'e (1969) göre, bu dönemde çocuklar, somut işlemler döneminde yer almaktadır.

Erden ve Akman'a (2006) göre somut işlemler döneminde çocuklar, nesnelere uzunluk, genişlik, renk, yapıldığı madde gibi farklı özelliklerine göre sınıflandırma yapabilmektedir. Sayılar arasındaki ilişkileri kavrayabilmekte, toplama ve çıkarma gibi basit matematiksel işlemleri yapabilmektedir. Somut nesnelere ilişkili olduğu sürece problemleri çözebilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar soyut düşünme becerileri gelişmediği için adalet, hoşgörü gibi soyut kavramları anlayamamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, ilkokuma-yazma sürecinde kalıcı izli öğrenmeyi sağlayabilmesi için somut materyallerden, görsel, işitsel ve dokunsal araç-gereçlerden yararlanması gerekmektedir.

Duygusal ve sosyal gelişim. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005), bu dönemde korku, kıskançlık, yalnızlık, öfke, merak, sevgi ve neşe gibi duyguların çocuklar tarafından yaygın olarak yaşandığını ifade etmektedir. Korku, kıskançlık ve öfke gibi olumsuz duyguların kontrol edilmesinde aile bireylerinin ve öğretmenlerin çocuğa yardımcı olması, toplum tarafından kabul gören davranışların kazandırılması için gayret göstermeleri gerekmektedir.

Birinci sınıfa başlayan bazı öğrencilerin iletişim becerileri diğer öğrencilere göre daha zayıf olduğu için arkadaş edinmede sorun yaşamaktadırlar. Arkadaş edinemeyen ve oyun gruplarına dâhil edilmeyen öğrenciler, yalnızlık hissetmeye ve kimse tarafından sevilmediğini düşünmeye başlamaktadırlar. Okula ve derslere karşı olumsuz tutum geliştirmekte, temel bilgi ve becerileri öğrenememektedirler. Bu

durumda öğretmen, öğrenciler arasında samimi arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin birlikte oyun oynamaları için uygun ortam ve zamanın yaratılmasında, öğrencilerin yönlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Erden ve Akman'a (2006) göre ileri çocukluk döneminde öğrencilerin en belirgin gereksinimleri sevmek, beğenilmek, başarılı olmak ve takdir edilmektir. Çocuğun yaptığı işleri takdir eden, çocuğun başarılı olabileceğine inanan aile bireyleri ve öğretmenler, bu dönemde ortaya çıkan başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu karmaşasının yenilmesinde çocuğa destek olmaktadır. Başarılı olduğunu düşünen çocuğun kişilik gelişimi de olumlu yönde etkilenmektedir.

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre bu dönemde çocuk toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmayı da öğrenmektedir. Bu rollerin kazanılmasında ve kişiliğin gelişiminde çocuğun örnek aldığı aile bireyleri ve öğretmen önemli rol oynamaktadır.

Türkçe Öğretim Programı ve İlkokuma-Yazma Öğretimi

Öz ve Çelik'e (2007) göre ilkokuma-yazma öğretimini de içeren Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerini kullanarak öğrencinin bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor yönden gelişmesini, üst düzey düşünme becerilerine sahip, araştıran, sorgulayan, üreten, çevresiyle etkili iletişim kuran, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, okuma-yazmayı alışkanlık haline getiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlükte olan Türkçe Öğretim Programı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başında kapsamlı bir şekilde yenilenmiştir.

Programları yenileme çalışmalarının gerekçesi. TTKB'nin raporuna göre Türkçe dersi öğretim programı ile birlikte 50 derse ait öğretim programı da güncellenmiştir. Öz ve Çelik'e (2007) göre günümüzde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitimin her alanını etkilemekte ve öğrenme öğretme yaklaşımlarında köklü değişimlere sebep olmaktadır. Bu durum, çağın gerekliliklerine ve üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için mevcut öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Program yenileme çalışmalarının başlamasında; kalkınma planları, şûra

toplantıları, hükümet eylem planları, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen sınav sonuçları, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları tarafından hazırlanan raporlar ile bilimsel araştırma sonuçları etkili olmuştur (MEB TTKB, 2017).

Programları yenileme sürecinde yapılan çalışmalar. Programları yenileme sürecinde; uygulanmakta olan öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönleri tartışılmış, güncelliğini kaybetmiş konu ve uygulamalar tespit edilmiştir. Öğretim programının çağın gerekliliklerine, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap vermede yeterli olup olmadığı sorgulanmış, nitel ve nicel araştırmalar sonucu elde edilen bulgulara göre programın eksikleri belirlenmiştir.

Öğretim programlarının daha işlevsel hale getirilmesi için alınan geri bildirimler doğrultusunda bakanlık uzmanları, akademisyenler ve aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına göre çalışma grubu, eğitim sürecine aktif olarak katılan tüm paydaşların görüş ve önerilerini almış, uluslararası alanyazında program güncelleme çalışmalarını detaylı bir şekilde incelemiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin branşlar bazında hazırladığı raporlar incelenmiş, kalkınma planları, şûra toplantıları, hükümet eylem planları analiz edilmiş ve bakanlık uzmanları tarafından geliştirilen anketler yoluyla öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek taslak öğretim programları hazırlanmıştır.

Taslak öğretim programları, 13 Ocak 2017-10 Şubat 2017 tarihleri arasında askıya çıkarılmış ve toplumun her kesiminden kişilerin, kurum ve kuruluşların görüş ve önerileri alınmıştır. TTKB komisyonu ve çalışma grubu tarafından kamuoyundan alınan geri bildirimler değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve revize edilen taslak öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunulmuştur. TTKB tarafından onaylanan programlar 2 Mayıs 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanı tarafından onaylanarak yürürlüğe girmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı için sadece birinci ve beşinci sınıflarda uygulanması ön görülen yeni öğretim programları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulamaya konulmuştur (MEB TTKB, 2017).

Programlarda yapılan yenilikler. TTKB'ye göre Türkçe dersi öğretim programı da dâhil olmak üzere yenilenen tüm öğretim programlarında sadeleştirme

yapılmış, içerik yoğunluğu azaltılmıştır. İçerik bakımından farklı disiplin alanlarında sürekli tekrar eden ve binişikliğe sebep olan kazanımlar, öğrenci seviyesinin üzerindeki kazanımlar ile güncelliğini kaybetmiş konular programlardan çıkarılmıştır. İçerik olarak birbirleriyle ilişkili olan ancak farklı konu başlıkları altında yer alan konulara ait kazanımlar konu bütünlüğünü sağlamak amacıyla aynı çatı altında toplanmıştır.

Yenilenen öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen temel yeterlik ve beceriler tüm disiplin alanlarında “yetkinlik” başlığı altında 9 yeterlik ve beceri ortak olarak sunulmuştur. Yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan bu yeterlik ve beceriler, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik yönden gelişmelerini sağlayarak yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları yetkinlikleri kazanmalarını sağlayacaktır. Programlarda yer alan yetkinliklerin belirlenmesinde, temel yeterlik ve beceriler ile bunların tanımlamasını içeren bilimsel belgelerden yararlanılmıştır. Bu belgeler, 2008 yılında Avrupa Konseyi ve Parlamentosu tarafından kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile 2016 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi olarak belirtilmiştir. Bu doğrultuda güncellenen Türkçe Öğretim Programının temel yeterlik ve becerileri; “*anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik, bilim ve teknoloji yeterliği, matematik yeterliği, sosyal ve kamusal yeterlik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade*” olmak üzere belirlenmiştir (MEB TTKB, 2017).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yenilenen öğretim programlarında yapılan bir diğer önemli değişiklik ise tüm öğretim programlarının odak noktasına değerler eğitiminin yerleştirilmesidir. Öğretim programlarının giriş bölümüne “Değerler Eğitimi” başlığı altında bir bölüm eklenmiştir. Bu bölümde, değerler eğitiminin öğretim programlarında yer almasının nedenleri hakkında bilgi verilmiş, değerler eğitiminin hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için öğrenme-öğretme sürecinde yapılması gerekenler ile kalıcı izli öğrenmeyi sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen değerler “kök değerler” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda, Türkçe Öğretim Programında “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik*” olmak üzere 10 tane kök değere yer verilmiştir.

Yeni Türkçe Öğretim Programında, programın temel felsefesi, amaçları, öğrenme alanları ve değerlendirme faaliyetleri açısından herhangi bir değişikliğe gidilmemiş, uygulamadaki programın dayandığı öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin okuma, dinleme ve görsel okuma ile aldığı bilgileri, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak anlamlandırması ve zihninde yapılandırması sonucu gerçekleşmektedir. Öz ve Çelik'e (2007) göre öğrenci kendi çabası sonucu önceki bilgileri ile yeni bilgileri bütünleştirerek zihninde yeniden üretmektedir. Bu süreçte anlamlı ve kalıcı izli öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşantısında uygulaması gerekmektedir. Bu nedenle, Türkçe Öğretim Programının kazanımları; öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmasını, öğrendiği bilgileri günlük yaşantısıyla ilişkilendirmesini ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Kazanımlar; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ön koşul öğrenmeleri, yaşı, dil gelişimi, bilişsel gelişimleri kısaca bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Temel dil becerilerini ifade eden bu öğrenme alanları, hedeflerin belirlenmesinde, içeriğin ve öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde kaynak teşkil etmektedir.

Yenilenen Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin anlamlı ve etkili bir şekilde sunulması için öğrenme-öğretme sürecine ayrı bir önem verilmiştir. Öğrenme- öğretim süreci, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı etkinliklerle desteklenmiştir. Öğrencinin bütün etkinliklere etkin katılımı teşvik edilmiştir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan Türkçe Öğretim Programında önerilen etkinlikler, öğrencinin problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulama, yorumlama ve metinler arası düşünme becerileri ile söz varlığını geliştirmeyi hedeflemiştir. Bununla birlikte programın uygulanma sürecinde, öğrencinin öğrendiği bilgileri diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirmesini ve yeni bilgiler üretmesini sağlayan tematik yaklaşım benimsenmiştir. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrenme-öğretim sürecinde her sınıf düzeyinde işlenmesi ön

görülen 8 tema belirlenmiştir. Bu temalar arasında yer alan “Milli Mücadele ve Atatürk, Milli Kültür ve Erdemler” temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu temalar olarak açıklanmıştır. Zorunlu temalar dışında kalan diğer seçmeli temalar ve konu önerileri programda detaylı bir şekilde anlatılmış ve bu temaların seçimi kitap yazarlarının tercihine bırakılmıştır.

Programda yer alan temalara uygun olarak dil becerilerinin kazandırılmasını sağlamak için farklı metin türleri seçilmiştir. Metin türleri; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Her sınıf seviyesinde seçilmesi istenen metin türleri ve sayısı programın “Temalara İlişkin Açıklamalar” kısmında detaylı bir şekilde verilmiştir. Bu bilgiler ışığında, ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde birinci dönem 16 dinleme/izleme metni, ikinci dönem 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metninin seçilmesi önerilmiştir. İkinci dönem seçilecek 4 dinleme/izleme metninin 2’sinin hikâye edici, 1’inin bilgilendirici, 1’inin ise şiir türünde olması gerektiği vurgulanmıştır. Her metin türünün işlenmesi sürecinde “hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme” aşamalarının sırasıyla izlenilmesi istenmiştir. Ayrıca, öğrencinin dil gelişimini hızlandırmak amacıyla şiir türünün yanı sıra tekerleme, ninni, bilmece, sayısmaca gibi türlerin de kullanılması tavsiye edilmiştir (MEB TTKB, 2017).

Öz ve Çelik’e (2007) göre ilkokuma-yazma öğretimi, Türkçe Öğretim Programında yer alan tüm öğrenme alanlarıyla iç içe ve dinamik bir ilişki içerisinde olduğu için diğer öğrenme alanlarından ayrı bir alan olarak ele alınmamış, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla birlikte ele alınmıştır.

Yenilenen Türkçe Öğretim Programında, ilkokuma-yazma öğretiminde önceki programda olduğu gibi “Ses Temelli Cümle Yöntemi” esas alınmıştır. Ancak, yenilenen programda yazı öğretiminde değişikliğe gidilmiş, bitişik eğik el yazısının yerini dik temel yazı almıştır. Bu doğrultuda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün yazı çalışmalarında dik temel yazı harfleri kullanılmaya başlanmıştır.

Türkçe Öğretim Programının değerlendirme boyutunda, öğrencilerin kazandırılmak istenen hedeflere ne derece ulaştıklarının tespit edilmesi, öğrencilere öğrenme eksikleri hakkında geri bildirim verilmesi ve öğrencilerin kazanım eksiklerini gidermeye yönelik yol haritasının çizilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda her öğrenme alanı için öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate

alınarak süreç odaklı değerlendirme yapmaya yarayan gözlem formları, öğrenci ürün dosyası, öz-akran değerlendirme formları gibi yeni nesil ölçme araçlarının kullanılması tavsiye edilmiştir.

Akyol'a (2011) göre öğretmen öğrencilerini değerlendirme sürecinde hep aynı tür ölçme aracını kullanmaktan sakınmalıdır. Öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak hem sonuç odaklı hem de süreç odaklı değerlendirme faaliyetlerini çok çeşitli ölçme araçlarını bir arada kullanarak yürütmelidir. Bu sayede, öğrencilerin kazanım eksikleri, yanlış öğrenmeleri ve programın aksayan yönleri hakkında geri bildirim alınabilir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli iyileştirme ve düzenleme çalışmaları yapılır, programın işlevsellik kazanması sağlanır.

İlkokuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Dünyada ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri. Güneş'e (2000) göre dünyada ilkokuma-yazma öğretimi alanında geçmişten günümüze kadar kullanılan pek çok farklı yöntem bulunmaktadır. Bu alanda çalışan bilim adamları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak en etkili öğretim yöntemini geliştirmeye çalıştıkları için alanyazında 50'ye yakın yöntem karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemler; alanda çalışan uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılarak ele alınmaktadır.

Gray'e (1975) göre ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri, "ilk zamanlarda ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler ve daha sonra uzmanlaşmış yöntemler" şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. İlk zamanlarda ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler; *harf yöntemi*, *fonetik yöntemi* ve *hece yöntemlerinden* oluşmaktadır. Daha sonra ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler ise, *kelime yöntemi*, *cümlecik yöntemi*, *cümle yöntemi* ve *hikâye yöntemlerinden* meydana gelmektedir.

Güneş (2000) ise ilkokuma-yazma öğretim yöntemlerini "sentez yöntemler, analiz yöntemleri ve karma yöntemler" olmak üzere üç ana başlık altında toplamaktadır: Sentez yöntemler; *alfabe(harf) yöntemi*, *ses yöntemi*, *hece yöntemi* ve *bak-söyle yöntemi* gibi yöntem çeşitlerini, analiz yöntemler; *kelime*, *cümlecik*, *cümle* ve *hikâye yöntemlerinden* oluşmaktadır. Karma yöntemler ise, sentez ve analiz yöntemlerinin iç içe kullanılmasından oluşan eklektik bir yöntemi kapsamaktadır (Güleryüz,1997).

Çelenk (2007) tarafından ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri bireşim yöntem ve teknikleri, çözümlene yöntem ve teknikleri, karma yöntem ve teknikleri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Her yöntem ve teknik kendi içerisinde belli başlı teknikleri içermektedir. Bireşim yöntem ve teknikleri; *harf, fonetik, hece ve aşamalı bireşim tekniklerinden*, çözümlene yöntem ve teknikleri; *öykü çözümlene, cümle çözümlene ve kelime çözümlene tekniklerinden*, karma yöntem ve teknikler ise *parça merkezli ve bütüncül dil yaklaşımlarından* oluşmaktadır. Çelenk'in (2007) sınıflandırmasında sentez yerine bireşim, analiz yerine çözümlene kavramlarını kullandığı görülmektedir. Nas'a (2006) göre çözümlene kavramı analiz ve tahlil kavramlarıyla, bireşim kavramı ise sentez ve terkip kavramlarıyla aynı anlama gelmektedir. Bu nedenle, eş anlamlı kabul edilen bu kavramlar alan yazında araştırmacıların tercihi göre farklı kullanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Çelenk'in sınıflandırmasında dikkat çeken bir başka nokta ise yöntem yerine teknik kavramını kullanmasıdır. Çelenk'e göre; ilkokuma-yazma öğretiminde yöntem, genel yaklaşımları; teknik ise bu yaklaşımları gerçekleştirmek üzere yapılan farklı uygulamaları ifade etmektedir. Örneğin, "bireşim yöntemi" parçalarına ayrılan anlamlı bütünü yeniden oluşturmayı sağlayan yaklaşımların genel adını; bireşim yönteminin alt basamaklarında yer alan harf, fonetik, hece teknikleri ise bu yöntemi uygulama şekilleri olarak açıklanmaktadır.

Türkiye'de ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri. Binbaşıoğlu (2004), ilkokuma-yazma öğretimi alanında tarihsel süreç içerisinde ülkemizde de farklı yöntemlerin uygulandığını dile getirmektedir:

- 1924 yılı ilk Mekteplerin Müfredat Programına göre, ilkokuma-yazma öğretiminde, yabancı ülkelerin programından anlamlı okumaya engel olduğu için kaldırılan harf ve hece yöntemlerinin kullanılması yasaklanmış, sınıf öğretmenin tercihi doğrultusunda ses ya da sözcük yöntemlerinden birisinin kullanılması öngörülmüştür. Bu sayede, ilk kez çözümlene yöntemi resmi programda yerini bulmuştur.
- 1926 yılı İlkokul Programında, hızlı ve anlamlı okumaya engel olduğu kanısına varılan harf(tesmiye) ve ses(savti) yöntemi yasaklanmış, sözcük ya da karma yöntemlerden birisinin kullanılması istenmiştir. Bu yöntemlerden hangisinin kullanılacağı konusunda karar, öğretmene bırakılmıştır.

- 1936 yılı İlkokul Programında, 1926 yılı İlkokul Programından farklı olarak okuma ve yazma öğretimine basit cümle ve sözcüklerden başlanması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece, cümle yöntemi 1936 İlkokul Programıyla ilk defa kullanılmaya başlanmıştır.
- 1948 yılı İlkokul Programında, ilkokuma-yazma öğretiminde cümle ve öykü yöntemi esas alınmıştır. İlkokuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanması, bu harfler iyice öğrenildikten sonra küçük temel harflere geçilmesi gerektiği belirtilmiştir.
- 1968 yılı İlkokul Programında, cümle yönteminin kullanılması gerektiği yinelenmiş, önceki programdan farklı olarak ilkokuma-yazmaya başlarken büyük ve küçük temel harflerin birlikte öğretilmesi istenmiştir (Tekişik,1994).
- Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre, 2004 yılı ilköğretim müfredatının yenilenmesi ile ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik el yazısı benimsenmiştir.
- 2017-2018 eğitim-öğretim yılı başında yenilenen Türkçe Öğretim Programında, ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi esas alınmaya devam edilmiş, önceki programdan farklı olarak bitişik eğik el yazısı yerine dik temel yazı benimsenmiştir (MEB TTKB, 2017).

Ülkemizde ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri tarihsel gelişimi içerisinde incelendiğinde sırasıyla; harf yöntemi, ses(fonetik) yöntemi, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri ile ses temelli cümle yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Binbaşoğlu, 1999).

Bireşim (sentez) yöntemler. Nas'a (2006) göre bireşim, parçalarına ayrılan anlamlı bütünü yeniden inşa etme yolu olarak tanımlanmaktadır.

Çözümleme yönteminin tersi bir işlem olduğu ifade edilen bireşim yöntemleri, ilkokuma-yazma öğretiminde sesli ve sessiz harflerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler ve metinler oluşturulmasını sağlamaktadır. Harf, ses ve hece yöntemleri olmak üzere üç gruba ayrılan bireşim yöntemleri okuma tekniği ve fonetik değerleri esas almaktadır. Alan yazında en eski ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri olarak bilinen bireşim yöntemleri, öğrenciyi okumanın

anlamından uzaklaştırdığı gerekçesiyle günümüzde pek fazla kullanılmamaktadır (Güneş,2000).

Harf (alfabe) yöntemi. Harf yöntemi, dünyada en eski ve en uzun süre kullanılmış bir yöntemdir. Ülkemizde de harf inkılâbına kadar “Elifba” cüzünün öğretiminde kullanılmış, harf inkılâbından sonra Latin alfabemizin ilk öğretim yöntemi olmuştur (Cemaloğlu ve Yıldırım,2005).

Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretimine, öğrencilerin harfleri tanınması ve ezberlemesiyle başlanır. Sesli ve sessiz harfler okunuşuna uygun olarak ezberlendikten sonra önce büyük harflerle daha sonra küçük harflerle iki harfli heceler oluşturulur. İki harfli heceleme çalışmasından sonra sırasıyla üç harfli ve dört harfli heceler, hecelerden ise sözcükler oluşturulur. Öğrenilen hece ve kelimeler bir araya getirilerek kısa cümlelere ve metinlere ulaşılır (Çelenk, 2007).

Örneğin “bal” sözcüğü için “b, a, l” harfleri “be”, “a”, “l” şeklinde ayrı ayrı öğretilir ve okutulur. Daha sonra “be” ile “a” yan yana gelirse “ba”, “ba”nın yanına “l” gelirse “bal” olur biçiminde sözcük oluşturulur. Sözcükler sık sık tekrar edilir, okutulur ve yazdırılır. Öğrenilen sözcüklerden cümleler, cümlelerden de metinler oluşturulur (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005).

Yöntemin eleştirileri. Çelenk’e (2007) göre harf yöntemine yönelik eleştiriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Sessiz harfler, önüne ya da arkasına bir sesli harf almadan seslendirilemediği için öğrencilerde sessiz harflerin telaffuzunda sorun yaşamalarına ve öğrenme güçlüğüne sebep olmaktadır.
2. Harflerin ve anlamsız hecelerın sık sık tekrar edilmesi öğrencinin bıkmalarına ve okuma zevkinden mahrum kalmasına yol açmaktadır.
3. Sözcükler ya da cümleler yerine harflerin seslendirilmesi üzerine yoğunlaşılması, okuma sürecinde görme açısının daralmasına, hızlı ve akıcı okumanın engellenmesine sebep olmaktadır.
4. Bu yöntem ile okuma tekniğine ve harflerin telaffuzuna odaklanıldığı için okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ihmal edilmektedir.

Ses (fonetik) yöntemi. Cemaloğlu ve Yıldırım’a (2005) göre ses yöntemi, Türkçe gibi her harfin bir sese karşılık geldiği yani harflerin ve seslerin birebir

eşleştığı dillerde uzun süredir kullanılmaktadır. Bir sözcüğü doğru telaffuz edebilmek için harf yönteminin aksine harflerin adının değil, seslerinin öğrenilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çelenk,2007).

Çelenk'e (2007) göre ses yönteminde öğrencilerin okuma-yazma öğrenebilmeleri için alfabede bulunan harflerin doğal sesleri tanıtılır ve öğretilir. Önce sesli harflerin daha sonra sessiz harflerin öğretimine geçilir. Sesleri tanımak için anahtar sözcüklerin ilk harfinden yararlanarak öğretilen harf ile doğadaki sesi eşleştirilir ya da her harfin karşısına o harfin ilk sesinden oluşan bir görsel kullanılır. Örneğin, "s" sesi için "tısss, tısss" diye ses çıkaran bir yılanın sesinden, "h" sesi için "havuç" görselinden yararlanır. Seslerin yazımında büyük ve küçük harfler bir arada verilir. Tekrar çalışmaları yapılır ve öğrenilen seslerden sırasıyla iki, üç ve dört harfli heceler oluşturulur. Bu hecelerden kelimeler, kelimelerden ise cümleler elde edilir. Bu yöntem ile öğrenciler harfleri söylemeyi ve birleştirmeyi kolayca öğrenir, kısa sürede kelimeleri okumaya başlar (Köksal,1999). Ses yöntemi, hızlı ve kolay okuma-yazma öğrenmeyi sağladığı için Türkçe ilkokuma-yazma öğretiminde, ses temelli cümle yönteminin bir aşaması olarak kullanılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım,2005).

Yöntemin eleştirileri. Öz'e (2005) göre ses yöntemine yönelik eleştiriler şöyle açıklanabilir:

1. Harflerin seslerle birebir eşleşmediği yani fonetik olmayan dillerde uygulanamamaktadır.
2. Öğrenciler sessiz harfleri telaffuz ederken araya başka sesler ekleyerek sözcükleri yanlış telaffuz edebilmektedir. Sözcüklerin öğrenilememesi, okuma ve yazmayı zorlaştırmaktadır.
3. Bu yöntem ile öğrenciler her harfin sesini çıkarmaya ve sözcükleri tanımaya odaklandıkları için metnin anlaşılması ikinci planda kalmaktadır. Öğrenciler okudukları metinleri ya kısmen anlamakta ya da hiç anlamamaktadır.
4. Bu yöntemde öğrenciler her harfe karşılık gelen sesi çıkarmaya çalıştıkları için sessiz okuma becerisini kazanmada sorun yaşamaktadırlar.

Hece yöntemi. Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre Japonca, İspanyolca gibi basit hece yapısına sahip dillere uygun olan hece yönteminde, okuma-yazma öğretiminin temel öğeleri heceler olarak ifade edilmektedir. Bu yöntemde, her dilin yapısal özelliğine uygun olarak öncelikle heceler belirli bir sırada öğrencilere tanıtılmaktadır. Çelenk (2007), öğrencilere tanıtılması gereken ilk hecelerin, sonu ünlü ile biten heceler yani açık heceler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öz'e (2005) göre açık hecelerin öğrenciler tarafından sık sık yazılarak ve okunarak ezberlenmesi gerekmektedir. Bu sayede, ezberlenen heceler bir araya gelerek sözcükleri, sözcükler bir araya gelerek cümleleri oluşturmaktadır.

Hece yönteminde, okuma- yazmayı öğrenme süresinin diğer yöntemlere göre daha kısa ve daha kolay olduğu ancak bu yöntemin çocuklardan ziyade yetişkinlerin düşünce yapısına daha uygun olduğu düşünülmektedir (Cemaloğlu, 2001).

Yöntemin eleştirileri. Öz'e (2005) göre hece yöntemine yönelik eleştiriler şunlardır:

1. Okuma-yazma öğretim sürecinde heceye dayanan tabloların fazla kullanılması öğrencilerin ilgisinin dağılmasına yol açmaktadır.
2. Okuma-yazmaya başlama evresinde öğrencilere öğretilen açık hecelerin kelime ve cümleler içinde tekrar edilmemesi durumunda okuma ve yazma öğrenme süreci sekteye uğramaktadır.
3. Bu yöntem ile öğrenciler heceleri çatarak okumaya çalıştıkları için anlamlı okuma becerisi kolay kazanılmamaktadır.

Çözümleme (analiz) yöntemleri. Çözümleme, bir bütünü parçalarına ayırma işlemi olarak tanımlanmaktadır.

İlkokuma-yazma öğretiminde cümlelerden başlanıp sırasıyla sözcük, hece ve sesin tanıtılması çözümleme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Nas,2006). Çözümleme yönteminin ana kaynağı, bütünün parçaların toplamından farklı ve işlevsel olduğunu savunan Gestalt ekolüne dayanmaktadır (Akkoyun,2001). Bu yaklaşıma göre, okuma sırasında öğrencinin gözü, satır üzerinde sıçramalarla ilerlemekte ve her ilerlemenin sonunda kısa bir süre duraklamaktadır. Duraklama esnasında göz, kelimeleri veya kısa cümleleri okumaktadır. Öğrencinin gözü, kelimeleri harf veya hece olarak görmemekte, bir bütün olarak algılamaktadır. Bu yüzden, okuma-yazma öğretimine anlamlı bir bütünü ifade eden cümle ya da

sözcüklerden başlanması gerekmektedir (Güneş,2000). Çözümleme sürecinde hem sentez hem analiz işlemleri bir arada kullanılmaktadır. Çelenk'e (2007) göre okuma-yazma öğretimine anlamlı cümlelerden başlanmaktadır. Anlamlı cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler harflere ayrılarak, harflerin sesi öğretilmeye çalışılmaktadır. Sürecin sonunda öğretilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden ise cümleler ve metinler oluşturularak okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilmektedir. Böylece, çözümleme(analiz) yöntemiyle başlayan süreç bireşim(sentez) yöntemiyle sonlandırılmaktadır. Gray'e (1975) göre ilkokuma-yazma öğretiminde en etkili öğrenme, bütün-parça-bütün ilkesinin yani çözümleme-bireşim yöntemlerinin benimsenmesiyle olmaktadır. Kavcar ve Oğuzkan da (1995) ilkokuma-yazma öğretiminde çözümleme-bireşim yönteminin daha işlevsel olduğunu savunmaktadırlar.

Binbaşıoğlu'na (2004) göre çözümleme yöntemi; öykü yöntemi, sözcük yöntemi ve cümle yöntemi olmak üzere üç ana başlıkta incelenmektedir.

Öykü yöntemi. Çözümleme yönteminin en geniş uygulaması olarak ifade edilen öykü yönteminde, okuma-yazma öğretimine öğrencilerin seviyesine uygun ilgisini çekebilecek bir öykü ya da masal ile başlanmaktadır. Cemaloğlu'na (2001) göre öğrencinin ilkokuma-yazma öğrenmeden hemen önce eğlenceli bir öykü ile karşılaşması ve dikkatini öyküyü anlamak için yoğunlaştırması güdülenmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Yöntemin uygulanışı sırasında öğretmen önce öyküyü sınıfta okur. Öykü ile ilgili drama çalışmaları yapılır, varsa çizgi film, animasyon izletilir ya da ses kaydı dinletilir. Öykü, sınıf seviyesine uygun olarak bölüm bölüm okutulur, yazdırılır ve kısa cümlelerden başlanarak çözümleme sürecine geçilir. Cümlelerden sözcükler elde edilir. Sözcüklerden heceler oluşturulur. Elde edilen sözcük ve hecelerden yeni sözcük ve cümleler oluşturulur, yeni bir öykü ve çözümleme basamaklarıyla okuma ve yazma çalışmalarına devam edilir (Özcan,1993).

Çelenk'e (2007) göre alanyazında çalışma yapan bazı bilim adamları öykü yönteminin, öğrencilerin bütünü algılama özellikleri ve çocuk psikolojisine uygun olduğu için okuduğunu anlama, yazılı ve sözlü anlatım gibi becerilerin gelişmesini sağladığını ifade etmektedir. Ayrıca, öykü yöntemi ile okuma öğrenmede, görme yelpazesini genişletici bir teknik kullanıldığı için okumanın daha hızlı gerçekleştiğini

ve göz sıçramasına uygun olarak bütünü algılayarak okuyan öğrencinin vurgu ve tonlama hatası yapmayacağını savunmaktadırlar.

Yöntemin eleştirileri. Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre bu yöntemde öğrencilerin düzeyine uygun öykü bulma konusunda sorun yaşanabilmektedir. Yeterli materyal bulunamadığında ya da sınıflar kalabalık olduğunda yöntemin etkililiği düşmektedir.

Sözcük yöntemi. Sözcük yönteminin kurucusu, ilk resimli çocuk kitabının da yazarı Comenius olarak kabul edilmektedir. Yazılışı ve okunuşu ayrı olan dillerde okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında tercih edilmektedir (Baymur,1939).

Sözcük yönteminde, ilkokuma-yazma öğretimine öğrenci için anlam ifade eden sözcüklerin ezberlenmesi ile başlanır. Sözcüklerin ezberlenmesini kolaylaştırmak için sözcüklerin yanına resimler konulur ve öğrencinin çağrışım yapması sağlanır. Öğrenilen sözcükler yüksek sesle okunur, yazılır ve cümle içerisinde sık sık tekrar edilir. Öğrenci yeni öğrendiği sözcükler ile daha önceden öğrendiği sözcükleri bir arada kullanarak cümleler oluşturur (Cemaloğlu,2001).

Öz'e (2005) göre bu yöntemde yeni sözcüklerin bulunmasında "Temel Kelimeler Yöntemi" adı verilen bir sözcük yöntemi adaptasyonu kullanılmaktadır. Temel Kelimeler Yöntemine göre yeni sözcükler, dilin bütün temel seslerini içine alan sözcüklerden seçilmektedir. Seçilen sözcükler iyice öğrenildikten sonra öğrencinin dikkati sözcüğü oluşturan hece ve seslere çekilir, hece ve sesleri okuma-yazma çalışmaları yapılır. Böylece öğrenciler, okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaya başlamaktadır (Keskinliğiç,2002).

Yöntemin eleştirileri. Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre sözcük yöntemine ilişkin eleştiriler şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Sözcük öğretiminde sürekli yapılması gereken tekrarlar öğrencilerin okuma-yazma sürecinden bıkmalarına sebep olmaktadır.
2. Öğrencilerin sözcük üzerinde odaklanmaları ve fazla vakit harcamaları anlamlı ve hızlı okuma becerisinin gelişimine engel olmaktadır.

Cümle yöntemi. Çözümleme yöntemleri arasında en yaygın kullanıma sahip cümle yöntemi, Gestalt ekolünün etkisiyle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa ülkelerinde ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılmıştır (Güneş,2000). Cümle

yönteminde, ilkokuma-yazma öğretimine öğrenciler için bütün bir anlam içeren cümlelerin verilmesiyle başlanır. Öğretilecek cümleler, öğrencinin görüş mesafesi dikkate alınarak beyaz karton üzerine uygun punto kullanılarak yazılır, böylece cümle yönteminin en önemli araçlarından birisi olan büyük fişler elde edilir. Büyük fişler, sınıf tahtasının sağında ve solunda uygun olan boşluğa asılır. Büyük fişlerde yer alan cümleler, daha küçük ebatlarda kâğıt üzerine her öğrenci için birer tane olacak şekilde yazılır ve küçük fişler elde edilir. Küçük fişler, öğrenciler tarafından fiş dosyalarında saklanır (Ünalın, 2001).

Ferah'a (2001) göre fiş cümlelerinin seçiminde uyulması gereken bazı ilkeler vardır:

1.Öğretilecek cümleler, öğrencinin çevresinden, yaşantısından alınmalı, soyut ifadelerden kaçınılmalı ve öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

2.Cümlelerin öğretiminde öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun cümleler ile ilgili öykü, fıkra, şarkı, masal, drama, oyun gibi etkinliklere yer verilmelidir.

3.Cümleler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra izlemelidir.

4.Cümlelerde alfabenin tüm harflerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

5.Cümleler hafta boyunca işlenen ünitelerle ve birbirleriyle bağlantılı, anlam bütünlüğü içerisinde verilmelidir.

Yöntemin uygulanma aşamasında, öğretilecek büyük fiş cümlesi öğretmen tarafından yüksek sesle okunur ve tahtaya asılır. Daha sonra öğrenciler büyük fiş cümlesini sınıfça, grupça ve tek tek okuyarak tekrar eder. Büyük fişin üzerinden parmakla ya da çubukla geçilir. Fiş cümlesi öğrencilere parmakla havada, kum havuzunda sınıfça, grupça ve tek tek yazdırılır, tekrar okutulur. Öğrencilerden büyük fişe bakmadan cümleyi masada yazmaları istenir, cümleye ait küçük fişler dağıtılır. Öğrenciler, küçük fiş üzerinde cümleyi parmakla yazar ve birkaç öğrenci tahtada cümleyi yazmaya çalışır. Fiş cümlesi deftere birkaç satır boyunca yazdırılır ve aynı uygulamalar birkaç kez tekrar edilir. Aynı işlem basamakları kelimelerin, hecelerinin ve seslerin öğretiminde de kullanılır (Ferah,2001). Cümleler belli düzeyde öğrenildikten sonra fiş üzerinde kelimeler kesilir ve ayrı ayrı tanıtılır. Kelimeler yeteri kadar çalışıldıktan sonra önce tek heceli, sonra iki veya daha fazla hecelerine ayrılır ve okuma-yazma alıştırmaları yapılır. Yeni elde edilen hecelerle yeni kelimeler ve

yeni cümleler oluşturulur. Öğretim süreci ilerleyip öğretilen hece sayısı artmaya başlayınca harflerin (seslerin) öğretimine geçilir. Sesi öğretilecek harfin 16 açık hecesi yazdırılır ve okutulur. Son aşamada, seslerin büyük ve küçük temel harflerle yazımı gösterilir, böylece okuma ve yazma süreci gerçekleştirilir (Çelenk,2007).

Cümle yöntemi, ilkokuma-yazma öğretiminde uzun yıllar ülkemizde de kullanılmıştır. Ancak, bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılmasına sebep olmuş, 2004 yılında öğretim programları yapılandırmacı eğitim felsefesine göre yenilenmiştir. Bu anlayış doğrultusunda, ilkokuma-yazma öğretiminde ezbere dayalı cümle yönteminden zihinsel becerilerin geliştirilmesini sağlayan ses temelli cümle yöntemine geçiş yapılmıştır.

Ses temelli cümle yöntemi. Ülkemizde 2015-2016 eğitim-öğretim yılından beri ilkokuma-yazma öğretiminde, Türkçe Öğretim Programının ana felsefesine ve Türkçenin yapısal özelliklerine uygun olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik el yazısı uygulanmıştır. 2017-2018 eğitim- öğretim yılı başında mevcut Türkçe Öğretim Programı çağın gereklilikleri, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmiş, ilkokuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılmasına devam edilmiştir. Ancak veli, öğretmen ve öğrencilerden alınan geri bildirimler ve yapılan araştırmalar neticesinde yazı öğretimi sürecinde işlevsel olmadığı ve uygulamada sıkıntı yaşattığı düşünülen bitişik eğik el yazısı kaldırılmış, dik temel yazı kullanma kararı alınmıştır (MEB TTKB, 2017).

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre ses temelli cümle yöntemi, her aşamasında öğrencilerin tahmin etme, anlamlandırma, analiz, sentez, problem çözme, sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını ve bilgiyi keşfetmelerini, üretmelerini, zihinlerinde yapılandırmalarını sağlayan etkinlikler içermektedir. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Seslerin birleştirilmesiyle heceler, hecelerin birleştirilmesiyle kelimeler, kelimelerin birleştirilmesiyle cümle ve metinler oluşturulmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler duydukları ve çıkardıkları sesleri kolaylıkla kavrayarak yazı dili

ile konuşma dili arasındaki benzerlik ve ilişkileri fark edebilmektedirler (Çelenk,2007).

Akyol'a (2011) göre ses temelli cümle yönteminde ilkokuma-yazma öğretimi, Türkçe öğretim programında öğrenme alanları olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş temel dil becerisinin gelişimine yönelik gerçekleştirilmektedir.

Ses temelli cümle yönteminin aşamaları. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'na göre ses temelli cümle yönteminin öğretim basamakları; ilkokuma-yazmaya hazırlık, ilkokuma-yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma olmak üzere üç ana aşamadan ve bu aşamalara ait alt öğretim basamaklarından oluşmaktadır.

İlkokuma-yazmaya hazırlık. Güneş'e (2000) göre etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için sınıfın ışık ve sıra düzeni, gürültü ve ısı durumu ile temizlik ve havalandırma gibi fiziksel koşullarının uygun olması gerekmektedir.

Sınıfın ışık ve sıra düzeninin iyi olması, okuma-yazma öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Sınıfta, mümkün olduğunca gündüz ışığından yararlanmaya çalışılmalı, sınıfın yerleşimi, ışığın öğrencilerin solundan gelecek şekilde planlanmalıdır. Gündüz ışığının yetersiz olduğu durumlarda aydınlatma sistemlerinden yararlanılmalıdır. Sınıfın sıra düzeni ise, öğrencilerin rahat girip çıkmasını sağlayacak şekilde ayarlanmalı, ses çıkartan, vidaları çıkmış ve sallanan sıralar kullanılmamalıdır. Sıralar, uygun yükseklikte olmalı ve sıraya oturan öğrenci ayağını yere basmalıdır (Güneş, 2000 s:74).

Sınıfın aşırı soğuk ya da aşırı sıcak olması ve sınıf ortamının gürültülü olması okuma-yazma çalışmalarının verimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, sınıfın ısı durumu kontrol altında tutulmalı ve okuma-yazma faaliyetlerinin sessiz bir ortamda yürütülmesine özen gösterilmelidir. Ayrıca, sınıfın temiz olması ve teneffüs zamanlarında havalandırılması bulaşıcı hastalıkların yayılmasını konusunda büyük önem taşımaktadır (Ferah,2001).

Cemaloğlu ve Yıldırım'a (2005) göre ilkokuma-yazma öğretimine başlamadan önce öğrencilere, okulun bölümleri, dersin başlama ve bitiş saatleri, sınıftaki araç-gereçlerin kullanımı hakkında ayrıntılı bilgi verilmelidir. Bu sayede öğrencinin okula uyumu kolaylaşmaktadır.

Öz'e (2005) göre ilkokuma-yazma öğretim çalışmalarının verimli olabilmesi için öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal olmak üzere çeşitli yönleriyle tanınması gerekmektedir. Öğrencilerin aile, sağlık ve sosyal durumları hakkında bilgi toplanması öğrencileri tanıma sürecinde katkı sağlayacaktır. Etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için öğrencilerin görme, işitme, dil ve anlama durumlarının saptanması ve tedavi gerektiren durumların veliler ile paylaşılması büyük önem arz etmektedir.

Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'na göre ilkokuma-yazma öğretimine hazırlık aşamasında yukarıda belirtilen genel hazırlıklar yapıldıktan sonra "dinleme eğitimi, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme, boyama ve çizgi çalışmalarına" yer verilmesi gerekmektedir. Dinleme eğitimi çalışmaları, ilkokuma-yazma öğretiminin başında harflerin sesleri verilmeden önce öğrencilerin ses-harf ilişkisini daha kolay kavrayabilecekleri nitelikte gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte, işitme kaybı ya da konuşma bozukluğu olduğu saptanan öğrencilerin velileri ile görüşülüp ilgili kurumlara yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. Parmak ve el kaslarını geliştirmek için yazmaya başlamadan önce parmak oyunları, hamurla oynama, boyama gibi etkinlikler yapılmalıdır. Çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalem tutma becerisini doğru öğrenip öğrenmediği kontrol edilmeli ve gereken destek sağlanmalıdır. Güneş'e (2000) göre kalem, uç kısmına 2 cm geriden ve 45 derece eğik olarak baş, işaret ve orta parmaklar arasında rahat bir şekilde tutulmalıdır. Türkçe Öğretim Programı'na göre öğrencilere kalem tutma becerisi öğretildikten sonra serbest çizgi çalışmalarına yer verilmelidir. Serbest çizgi çalışmalarının ardından harflerin yazımını kolaylaştıracak soldan sağa ve yukarıdan aşağıya dik, eğik, dairesel ve yatay çizgilerden oluşan düzenli çizgi çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme. Türkçe Öğretim Programı'na göre ilkokuma yazmaya hazırlık aşaması "sesi hissetme ve tanıma, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ile metin okuma" çalışmalarından oluşmaktadır.

Sesi hissetme ve tanıma. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında, tanıtılacak ses öğretmen tarafından öğrencilere fark ettirilmelidir. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili şarkı, tekerleme söylenebilir, drama yapılabilir, sesin geçtiği bir öykü

anlatılabilir, sesin geçtiği görsellere ve kelimelere örnekler verilerek sesin vurgulanması sağlanabilir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Türkçe Öğretim Programı'nda seslerin öğretimi alfabetik sıraya göre verilmemektedir. Harflerin yazım kolaylığı ve kelime üretmedeki işlerliği dikkate alınarak beş ses grubu hazırlanmış ve aşağıdaki sıraya göre seslerin tanıtılması istenmiştir:

Tablo 1

Dik Temel Yazı Ses Grupları

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

Harfi okuma ve yazma. Türkçe Öğretim Programı'na göre ses tanıma ve hissetme aşamasından sonra sesin yazı dilindeki sembolü olan harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğretmen, öğrencilere harflerin yazım şeklini ve yönlerini göstermelidir. Öğrencilerin alıştırma kitabı ve standart yazı defterinde yer alan çizilmiş harflerin üzerinden kalemle gitmeleri istenir. Daha sonra yazı defterlerine öğrenilen harflerin yazdırılması ve okunması sağlanır. Yazı öğretimi boyunca önce büyük harflerin, ardından küçük harflerin yazımı öğretilir. Öz ve Çelik'e (2007) göre okuma-yazma öğretimi boyunca yazma çalışmalarının dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı defterine yapılması gerekmektedir. Öğrenciler, okuma-yazmayı öğrendikten sonra öğretmenin tercihi doğrultusunda standart yazı defteri veya çizgili defter kullanılabilir.

Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma. İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ilk öğrendikleri iki sestten sonra hece öğretimine başlanmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Ses gruplarına göre önce “e” sesi sonra “ı” sesinin öğretilmektedir. “e” ve “ı” sesleri öğrenildikten sonra iki birleştirilerek “el” kapalı hecesine ulaşılmaktadır. Kapalı hecenin ardından “ı” ve “e” sesleri birleştirilerek “le” açık hecesi oluşturulmaktadır (Kıroğlu, 2008). Demirel ve Şahinel’e (2006) göre harflerin öğretiminde önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılması gerekmektedir. Öğrenilen seslerin sayısı arttıkça üç ve dört harfli heceler oluşturulacak, heceler bir araya getirilerek kelimelere ulaşılabilecektir. Bu süreçte yeni öğrenilen kelimelerin görsellerle desteklenmesi, cümle içinde kullanılması anlamlı ve kalıcı izli öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu sayede, yeni öğrenilen kelimeler bir araya getirilerek cümleler ve metinler oluşturulacaktır. Yangın’a (2005) göre bu süreçte büyük harflerin kullanımı, cümle başlarında, başlıklarda ve özel adların yazımında vurgulanmalıdır.

Metin okuma. Metin okuma aşamasında, tekerleme, bilmece, ninni gibi edebi türler hariç yazılı metinler oluştururken öğrenciler için anlam ifade eden cümlelerden yararlanılması gerekmektedir (MEB TTKB, 2017).

Bağımsız okuma. Çelenk’e (2007) göre bu aşamada serbest okuma geçilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bağımsız okuma sürecinde, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için sesli ya da sessiz okuma, koro halinde okuma, metin üzerinde konuşma, tekerleme, öykü okuma, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme gibi etkinliklere yer vermesi gerekmektedir.

Karma yöntem. Köksal’a (1999) göre karma yöntem, uygulamadaki öğretmenlerin çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin iç içe kullanarak geliştirdiği bir ara öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin eleştirilen uygulamalarından kaçınmak, anlamlı ve hızlı bir okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmek isteyen öğretmenler mesleki bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak eklektik bir yaklaşım içerisine girmektedirler.

Karma yöntemlerde okuma-yazma öğretimine, anlamlı cümle ve sözcüklerden başlanmakta, ardından hece ve harflerin tanıtılmasına geçilmektedir. Bu açıdan, cümle, sözcük, harf ve hecelerin bir arada öğretildiği görülmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım,2005).

Yöntemin eleştirisi. Çelenk’e (2007) göre karma yönteme yöneltilen eleştiriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Karma yöntemin herhangi bir ilkokuma ve yazma öğretim programında yer almaması, uygulamadaki öğretmenlerin mesleki tecrübeleri sonucu ortaya çıkması ve farklılaşması bazı sıkıntıların yaşanmasına yol açmaktadır.
2. Kısa sürede okuma- yazma becerisinin kazandırılması için öğretilecek ses ve harfler için yeterli sürenin ayrılmaması çocukların algılama özelliklerine ters düşmektedir. Bu yönüyle karma yöntemin, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek için etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

İlkokuma-Yazma Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme

Tekin'e (2007) göre ölçme, nesnelerin herhangi bir niteliğe sahip olup olmadığıın gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayı veya sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Birey yaşantısının her anında ölçme işlemi ile karşılaşmaktadır. Bir sınıftaki öğrencilerin sayılarak sınıf mevcudunun bulunması, ev içindeki hava sıcaklığının ölçülerek 30 derece bulunması, boy uzunluğunun ölçülerek 165 santimetre bulunması günlük yaşantımızda sıkça karşılaştığımız ölçme işlemlerine örnek olarak verilebilir (Atılğan,2013).

Ölçme konusu olan bazı özellikler kendileriyle aynı cinsten bir araçla doğrudan, bazı özellikler ise onlarla ilgili olduğu kabul edilen başka bir özellik gözlenerek dolaylı ölçülebilmektedir.

Eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin büyük bir kısmı bireyin davranış değişikliklerinin gözlenmesi yoluyla dolaylı olarak ölçülmektedir. Ancak, ölçülen nitelik ile ölçme aracının aynı olduğu resim, müzik, beden eğitimi derslerindeki psiko-motor davranışlar ile bir öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısının ve yazdığı metinde kaç yazım hatası yaptığının belirlenmesi gibi davranışlar doğrudan ölçülebilir.

Günlük yaşamda sık sık karıştırılan ölçme ve değerlendirme kavramları, birbirleriyle ilişki fakat farklı kavramlardır. Ölçme bir betimleme, değerlendirme ise bir yargılama işlemi olarak ifade edilmektedir (Baykul ve Turgut,2012).

Değerlendirme, ölçüm sonuçlarından bir mana çıkarma, ölçülen nesnelere hakkında değer yargısına varma, bir ölçüm sonucu önceden belirlenen bir ölçüt ile karşılaştırma işlemi biçiminde tanımlanmaktadır (Tekin,2007).

Eğitim-öğretim sürecinde ölçme-değerlendirmenin dört temel görevi bulunmaktadır:(1)öğrencilerin öğrenme eksiklerinin belirlenmesi,(2)öğretim programını hazırlayan ve uygulayan uzmanlara geri bildirim verilmesi,(3) öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda uygun alanlara yönlendirilmesi,(4)öğrenci başarılarının değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Baykul ve Turgut,2012).

İlkokuma-yazma öğretim sürecinde, *süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı* benimsenmiştir. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı, öğrencinin ne kadar öğrendiğini değil, neleri öğrenip neleri öğrenmediğini tespit eden ve gerekli iyileştirme çalışmalarını düzenleyen bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Süreç odaklı değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, geri bildirim verilmesi yoluyla ilkökuma-yazma öğretim sürecinin niteliğinin artması sağlanmaktadır (MEB TTKB, 2017).

İlkokuma-yazma öğretim sürecinde öğretmen, okuma-yazmaya hazırlık basamağından başlayarak her aşamanın değerlendirmesini ayrıntılı değerlendirme formlarıyla yapmaktadır. Değerlendirme aşamasında, öz-akran değerlendirme formları, okuma kontrol listeleri, dikte çalışmaları, ürün dosyası, açık uçlu sorular, öğrenme alanları gözlem formları ve standartlaştırılmış testler gibi programda önerilen pek çok ölçme-değerlendirme aracından yararlanmaktadır (Akyol,2011).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilkökuma-yazma öğretimiyle ilgili daha önce yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özcan Ferah ve Yıldız (2018), "2017 İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokuma Yazma Bölümünün Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilkökuma-yazma öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini,

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Marmara, Ege, Akdeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin çeşitli illerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, video kayıtları ve fotoğraflar aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, yeni ilkokuma-yazma öğretim programında dik temel harfle yazı öğretimine geçilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirirken, harf gruplarının sırasının öğretimde sıkıntı oluşturması, bölgeler arasında okuma-yazmaya geçiş sürecinde farklılıklar olması, araç-gereç temin etmede güçlük yaşanması ve öğretmen kılavuz kitaplarının olmaması programa yönelik olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir. Bulgulara dayalı olarak araştırmacılar tarafından öğretimdeki harf gruplarının sırasının gözden geçirilmesi, araç-gereç temini için e-portal hazırlanması önerilmiştir.

Babayiğit ve Erkuş (2017), "İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı araştırmalarında, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda, Erzurum ili Pasinler ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmış ve 753 birinci sınıf öğrencisi 60 ders saati boyunca gözlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıfların kalabalık olduğu, öğrencilerin derslerden sıkıldıkları ve ailelerin okuma-yazma sürecinde aceleci davrandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, sınıf mevcutlarının 30 öğrenciyi geçmemesi, sınıfların öğretim materyalleri açısından zenginleştirilmesi, veli- öğretmen iş birliğinin sağlanması ve öğrencilerin okul öncesi eğitime teşvik edilmesi önerilmiştir.

Ertem ve Öztürk (2017), "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik İnançlarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin öz yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 348 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlilik inanç düzeyleri çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf

öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve birinci sınıf deneyi sayıları arttıkça ilkokuma yazma öğretimi öz yeterlilik inançlarının da arttığı belirtilmiştir.

Polat (2017), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Kaynaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara/Yenimahalle Örneği) adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklar hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmış, araştırmanın örneklemini ise Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezinde bulunan 12 ilkokulda görev yapan 210 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan programın ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin düzeyine, hedef davranışlara, Türkçenin yapısını uygun olduğunu ancak ders kitaplarının hedefleri gerçekleştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Demir ve Ersöz (2016), “4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma ve Yazma Eğitiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim yasaı değişikliği kapsamında ilkokuma-yazma eğitiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Malatya ili Yeşilyurt ilçesinde görev yapan 29 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2014-2015 öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilkokuma ve yazmaya ilişkin öğrenci dokümanları ve yapılandırılmamış gözlemler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerden, öğretmenlerden, velilerden, öğretim programından ve okuldan kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenciden kaynaklı sorunlar; algı ve uyum sorunu, fiziksel gelişim yetersizliği, çabuk sıkılma, disiplin zorluğu, öz bakım becerilerinin yetersizliği, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar; aynı okulda zümre anlayışı olmaması, yeni sisteme uyum sağlayamama, okumaya geçme konusunda acelecilik şeklindedir. Velilerden kaynaklanan sorunlar; ses yerine harf öğretimi, okumaya geçme konusunda acelecilik, öğrencinin gelişim düzeyini anlayamama, programdan kaynaklanan sorunlar, ses temelli cümle yönteminin dezavantajları, ders kitaplarının sisteme uyumlu olmaması, okuldan kaynaklanan sorunlar ise, fiziki şartların

yetersizliği ve öğrenci dağıtımında adaletsizlik şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonunda bu sorunlara ilişkin çeşitli öneriler belirtilmiştir.

Bayat (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlükler” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesinde görev yapan 17 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretim programının uygulanmasında kazanımlar, içerik, ses temelli cümle yöntemi, değerlendirme yöntemleri, bitişik eğik el yazı öğretimi, veliler, eğitim denetmenleri ve yöneticiler ile ilgili güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın öğeleri ile hakkında yaşanan güçlüklerin en aza indirilmesi için araştırmalar yapılması ve eğitim denetmenleri, veli ve sınıf öğretmenlerine ilkokuma-yazma öğretim programı ile ilgili seminerler düzenlenmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Özcan ve Özcan Ferah (2014), “İlkokuma Yazma Öğrenmede Çocukların Yaşadıkları Güçlükler, Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmalarında, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin görme ve ses simgelerinde, dil birimlerinde yaşadığı sorunları saptamayı ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarının örneklemini, İstanbul ili merkez ilçelerinde görev yapan 14, Bursa ili İnegöl ilçesinde görev yapan 3, Bilecik ili merkez ilçesinde görev yapan 3 olmak üzere 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak olgu bilim araştırma tasarımına uygun yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ilkokuma-yazma öğretiminde en çok dil birimlerinin algılanmasında sorun yaşadığı belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler okumada yazılışı benzer(b-d, n-m) harfler ile diktede işitilebilirliği düşük ve söylenişi benzer(n-l, s-z) harfleri karıştırmaktadır. Ayrıca öğrenciler, açık hecelere ulaşmada, üç ve dört harfli seslerden hece çatma sürecinde zorlanmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda sorunların çözümüne yönelik araştırmacılar tarafından ilkokuma-yazma öğretiminde harf sırasının yeniden

gözden geçirilmesi ve birinci sınıfa başlayacak çocukların ön koşul öğrenmeleri ile hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Başar (2013), "60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, 2012-2013 öğretim yılında yasa değişikliği sonucu velilerin rızasıyla ilkokula başlayan 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Uşak ili merkezinde bulunan sadece 60-66 aylık öğrencilerin öğrenim gördüğü tespit edilen 4 sınıf ve bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre 60-66 aylık öğrencilerin; okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme, kendi başına yiyip içme gibi öz bakım becerilerinde ve kalem tutma, satır aralığına yazma, sesleri yazım yönüne göre doğru yazma gibi bazı ilkokuma-yazma becerilerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bektaş (2013), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara ilişkin kendi ürettiği çözüm yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Trabzon ili merkez ilçesinde bir ilköğretim okulunda birinci sınıfta öğrenim gören 15 öğrenci ile Trabzon ili merkez ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenciden, veliden, öğretmenden, okuldan ve programdan kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenci kaynaklı sorunlar; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmaması ve gerekli fiziki olgunluğa erişmemiş olmaları, veli kaynaklı sorunlar; öğrencilerin evde yapması gereken pekiştirme çalışmalarına duyarsız kalma, öğretmen kaynaklı sorunlar, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve motivasyon düşüklüğü, programdan kaynaklı sorunlar, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, okuldan kaynaklı sorunlar sınıfların kalabalık olması ve sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olması şeklinde ifade edilmiştir.

Akman ve Aşkın (2012), “Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış” isimli araştırmalarında 2005 yılı Türkçe Öğretim Programında ilkokuma-yazma öğretiminde benimsenen ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik el yazısına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının örneklemini, Ankara ili Çankaya ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan 18 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerinin olduğu kadar olumsuz yönlerinin de olduğunu özellikle de bitişik el yazısının öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığını dile getirmişlerdir.

Koç (2012), “Okuma-Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi ve okuma-yazma öğretiminde yöntem seçimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Van il merkezinde 4 ilköğretim okulunda görev yapan 18 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin uygulandığının çok önemli olduğunu, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının cümle yöntemine göre daha düşük olduğunu ve öğrencilerin sese ağırlık verdikleri için anlayarak okumanın geç geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %40’ı ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin başarılı olmadığını ifade etmişlerdir.

Aktürk ve Taş’ın (2011), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa ili Viranşehir ilçe merkezinde yer alan 14 ilköğretim okulunda görevli 67 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası STCY hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, STCY’nin okuma-yazmaya çabuk geçiş sağlaması ve kavrayarak kalıcı izli öğrenmeyi sağlaması bakımından etkili

olduğu belirtilmiştir. STCY'nin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik el yazının kullanılması ise ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları arasında ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı uygulamada sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir.

Adıgüzel ve Karacabey (2010), "Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı araştırmalarını, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşmelerini belirlemek amacıyla genel tarama modeline dayalı gerçekleştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda 103 sınıf öğretmenine anket uygulanmış, 40 sınıf öğretmenin de yazılı görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları başlıca sorunlar; sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretim materyallerinin yetersizliği, velilerin üzerine düşen görev ve sorumluları yerine getirmemesi, kaynak kitapların içeriğinin yetersiz olması şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sorunların çözümlüne ilişkin sınıf mevcutlarının kabul edilebilir sayıda olmasını, okul öncesi eğitimin teşvik edilmesini ve velilerin çocuklarına destek olma konusunda bilgilendirilmesini önermişlerdir.

Öz (2009), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi" adlı çalışmasında, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Çanakkale ili merkez ilçelerinde görev yapan 18 birinci sınıf öğretmeni ve 54 ebeveynle görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar öğretim süreci, öğrenci, çevre ve ebeveyn olmak dört ana grupta, ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlar ise öğretim süreci ve öğrenci olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin göz sıçramasını daraltarak öğrencilerin okuma hızını düşürdüğünü ve bu yöntem ile anlamlı okumanın yeteri kadar gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Ebeveynler ise harflerin doğru bir biçimde seslendirme ve çocuklarına okuma-yazma alışkanlığı kazandırma konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmacı, bu sorunların çözümlüne yönelik ses temelli cümle yönteminin sene başı veli toplantılarında ebeveynlere tanıtılmasını ve öğretmenlerin önerilerinin program hazırlayıcılar tarafından değerlendirilmesini önermektedir.

Yiğit (2009), “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma-Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi/Şırnak İli Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretirken karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Şırnak il merkezinde yer alan 31 ilköğretim okulunda görev yapan 71 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin; kendini ifade edememe, kelime dağarcığının az olması, telaffuz bozuklukları, öğrenmelerinin zaman alması, okuduğunu anlayamama, araç-gereç kullanımını bilmeme, öğrendiklerini çabuk unutma gibi güçlükler yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu güçlüklerle baş etme yöntemleri ise, görsel materyalleri ağırlıklı olarak kullanma, kelime dağarcıkları geliştirmeye yönelik etkinlikler yapma, birebir ilgilenme, sürekli tekrar yapma, şarkı, tekerleme, masal vb. etkinliklere daha fazla yer verme biçiminde sıralanmıştır.

Durukan ve Alver (2008), “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, ses temelli cümle yöntemi hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi, yöntemle ilgili sorunları tespit etmeyi ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma, Giresun il merkezinde görevli ikinci sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yeterli bulmadığını, STCY'nin okuma-yazmayı öğrenme sürecini hızlandırdığı, ilkokuma-yazma öğretiminde teknolojik araç-gereçlerin özellikle kılavuz kitaplarının iyileştirilmesi gerektiği sonuçlarına varılmıştır.

Gülbaş (2008) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim 1. Sınıf İlkokuma-Yazma Dersi Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın temel amacı, ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 44 ilköğretim okulunda görev yapan 104 sınıf öğretmeni

seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin öğrenme hızını artırdığını, öğrencinin okumaya erken başladığını ve kalıcı izli öğrenmeyi sağladığını dile getirmişlerdir. Buna karşılık, ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin heceleyerek okuduklarını ve anlamlı okumanın geciktiğini dile getirmişlerdir. Ses temelli cümle yöntemi ile eski yöntem(cümle yöntemi) karşılaştırıldığında, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, eski öğretim programında ön görülen dik temel harflerin yazımının bitişik eğik el yazısına göre daha kolay olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretim sürecinde gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığından ve etkili olmamasından yakınmışlardır. Yeni programın uygulanması aşamasında, veli desteğinin önemini vurgulamışlardır. İlkokuma-yazma öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi için hazırlanan kılavuz kitaplarının çok faydalı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin programı daha iyi anlayabilmesi ve uygulayabilmesi için, okullarda program geliştirme uzmanının olması ve hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiği öneri olarak sunulmuştur.

Karacaoğlu (2008), "Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları" adlı araştırmasını öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Mamak ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kendilerini geliştirme, meslek bilgisi, alan bilgisi, ulusal ve uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca branşlara göre öğretmenlerin yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Karaman ve Yurduseven (2008) "İlkokuma-Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmalarında ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma programına ilişkin görüşlerini ve uygulama sırasında karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkezinde bulunan 38 ilköğretim okulunda görevli 186 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlkokuma Yazma Programı Değerlendirme Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma

programına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, programda yer alan kazanımları ulaşılabilir buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre kalabalık sınıflar uygulamada sorun yaratmaktadır ve programın uygulanmasına ilişkin yeterli hizmet içi eğitim alınmamıştır.

Tok, Tok ve Mazı (2008), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında ilkokuma-yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Hatay ili Antakya ilçesinde görev yapan 157 sınıf öğretmeni belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, STCY ile daha kısa sürede okumaya geçildiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu yöntemin Türkçenin ses yapısına en uygun yöntemlerden birisi olduğu dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yazma öğretimi sürecinde dik temel harflerin yazımının daha kolay olduğunu ancak öğrencilerin bitişik eğik el yazısını öğrenirken daha çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak çözümleme yöntemi ile öğrencilerin ses temelli cümle yöntemine göre daha anlamlı okudukları, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ettikleri vurgulanmıştır.

Bektaş (2007), “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlkokuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Adana il merkezinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan 172 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri ses temelli cümle yönteminin okuma hızını düşürdüğünü, sözcük yazarken harflerin unutulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Beyazıt'ın (2007), “İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilk

okuma yazma becerilerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemlere ilişkin görüşlerini; yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin ne derecede etkilediği de araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili Antakya ilçesine bağlı birinci sınıf öğretmenleri ve velileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak anket, görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çalışmaya katılan öğretmenler, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında “Çözümleme Yöntemi”ni daha etkili bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında ise “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında belirgin bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle benzer olduğu görülmüştür.

Biber (2007), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmasında, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin STCY ile ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Balıkesir merkez ilçedeki 32 ilköğretim okulunun birinci sınıflarında görev yapan 110 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin uygulanması ve öğrencilere uygunluğu konusunda kaygılarının olduğunu, yöntemin uygulanmasına yönelik hizmet içi kursların, seminerlerin yetersiz olduğunu veya hiç yapılmadığını söylemişlerdir. STCY ile kullanılmaya başlanan eğik el yazısının uygulanmasıyla ilgili olarak da öğretmenler, yazı çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin psiko-motor becerilerini geliştirmeye yönelik yoğun çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Karadağ ve Gültekin (2007), “ İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde uyguladıkları çözümleme ve

bireşim yöntemlerinin etkililiği ve ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretimini, eğitim ve öğretim etkinliklerinin temeli, öğrencilerin daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantılarındaki başarılarının belirleyicisi, kendine güvenen ve eleştiren bir birey yetiştirmenin yolu, toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temeli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çözümlene yönteminin, bireşim yöntemine göre birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde gerek çözümlene gerekse de bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlar yaşadıkları dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenler, çözümlene yönteminin, bireşim yöntemine göre birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde gerek çözümlene gerekse de bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlar yaşadıkları dile getirilmiştir.

Samancı (2007), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler" adlı araştırmasını, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde yaşadıkları ses temelli cümle yöntemi kaynaklı sorunları belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma bulgularını, Aydın ili Didim ilçesinde 12 ilköğretim okulunda görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, ses temelli cümle yöntemini uygulama aşamasında okul öncesi eğitim görmüş öğrencilerin, okul öncesi eğitim görmemiş öğrencilerden farklı becerilere sahip olduklarını, bununla beraber bu öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında da diğerlerinden daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir.

Korkmaz (2006), "Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, 2004 yılında yeniden yapılandırılan ve 2005 yılında yürürlüğe konulan birinci sınıf ilkokuma-yazma

öğretim programının bir yıl uygulandıktan sonra, birinci sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki düşüncelerinin ve uygulamada yaşadıkları sıkıntıların ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya ili kent merkezinde görev yapan 116 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; sınıfların kalabalık olmasının, ailelerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının ve okuma-yazma becerilerini değerlendirme sürecinde çok fazla form ve belge işleriyle uğraşmalarının programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığını dile getirmişlerdir.

Ortabağ Çevik (2006), “Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bursa il merkezinde bulunan 12 ilköğretim okulunda görev yapan 20 birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ses temelli cümle yönteminin bireysel farklılıklara uygun olduğu, etkili okuma ve yazma becerisi kazandırdığı ve öğrencileri ezberden uzaklaştırdığı belirtilmiştir. Bunun yanında, ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin bazı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar; hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, evde ve okulda uygulanan yöntemin farklı olması, sınıfların kalabalık olması, sınıf ve okul donanımlarının yetersiz olması, okuduğunu anlama becerisinin ve okuma hızlarının artmamasından kaynaklanan sorunlar şeklinde ifade edilmiştir.

Özsoy’un (2006) “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmasında sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk boyutuna ilişkin örneklem grubunu Eskişehir merkez ve ilçelerindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci boyutuna ilişkin örneklem grubunu da Eskişehir il merkezinden seçilen 3 ilköğretim okulundaki 110 öğrenci oluşturmuştur. İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğrencilerde görülme düzeyini

belirlemek için gözlem formu oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, 2004 yılı Türkçe Öğretim Programında benimsenen bitişik eğik yazı yönteminin öğrenciler açısından yazma çalışmalarında önemli sorun teşkil etmediği görülmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminden kaynaklı öğrencilerin heceleyerek okuması, hızlı ve anlamlı okumanın gecikmesi, noktalama işaretlerinin kavranamaması gibi sorunlar ile karşılaştıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Sağırılı (2006), “Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin etkililiğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde pilot ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı ilkokuma-yazma yöntemi ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını, süre içerisinde farklı sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunları kendi çabalarıyla çözdüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin programın yapısına uygun olmasına rağmen bazı sınırlılıkları olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu ilkokuma-yazma öğretiminde yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin öğretmenler, bu yöntemde öğrencilerin anlamlı, akıcı ve hızlı okuma becerisi kazanamadıklarını, kalabalık sınıflarda uygulamaları zor yürüttüklerini, öğrencilerin ses ve heceleri birleştirmede güçlük çektiklerini, okuduğunu anlamada sorunların olduğunu ve ölçme-değerlendirme aşamasının karmaşık bir süreç olduğunu dile getirmişlerdir. Ses temelli cümle yönteminin üstünlüklerine ilişkin ise öğretmenler, bu yöntemin ezberden uzak anlamlı öğrenmeyi sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi oluşturduğu, öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve derslerin daha zevkli işlendiğini ifade etmişlerdir.

Yangın (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi” isimli çalışmada; 2000 yılında yürürlükte olan önceki Türkçe Öğretim Programı ile 2004 yılında taslak olarak hazırlanan ve 2005

yılında son hali verilerek basılan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nu birbirleri ile olan benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmak için şu kategoriler kullanmıştır. Bunlar; “temele alınan yaklaşım, üniteler/konular/öğrenme alanları, genel amaçlar, beceriler, amaçlar, davranışlar/kazanımlar, öğrenme-öğretme durumu/etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, anlatım, kavramlar ve ilk okuma-yazma/yazı” olarak ifade etmiştir. Yeni programla önceki program arasındaki en önemli farkın ilk okuma-yazma öğretimi için önerilen yöntem ve yazı için önerilen biçim olduğunu söylemektedir. Buna göre yeni programda ilk okuma-yazma öğretiminde STCY'nin uygulandığını, yazı öğretiminde ise bitişik eğik yazı harfleri benimsendiği açıklanmıştır.

Çelenk (2002), “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında, öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu merkez ilköğretim okullarında çalışan ve rastgele seçilen 103 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Niteliksel verilerin elde edilebilmesi için 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler ile öğretimde karşılaşılan sorunların kaynağı belirlenmeye çalışılmış, görüşme yoluyla da bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin düşünce ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler ilkokuma-yazma öğretim sürecinde kendilerini yetersiz hissetmektedirler. İlkokuma-yazma öğretim sürecinde kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin bireysel çabaları sayesinde yetersizliklerini kapattıkları dile getirilmiştir. Bu yetersizliklerin giderilmesine yönelik bakanlık tarafından etkili hizmet içi eğitim kurslarının açılması önerilmektedir. Öğretmenlerin dikkat çektiği bir başka konu ise öğretmen-veli işbirliğinden kaynaklanan sorunlardır. Öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde velilerin desteğinin çok önemli olduğunu düşünmektedirler. Veli ile olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve velilerin süreçte daha aktif rol oynamalarını sağlamak için veli eğitimlerinin düzenlenmesini önermektedirler.

Ünüvar (2002) tarafından yapılan “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada, Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemi Burdur ili merkez ve merkeze

bağlı köy ilköğretim okullarında 14 sekiz sınıflı ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmeni, 3 beş sınıflı ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmeni ve 4 birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulu birinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokuma-yazma öğretim sürecinde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur. Okul öncesinde verilen eğitimin niteliğinin ilkokuma-yazma sürecini doğrudan etkilediği açıklanmıştır. Yazı öğretiminde yapılan yöntem değişikliği ve öğrencilerin küçük yaşta okula başlamalarının ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğretim sürecinde mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere oranla yeniliklere ve değişimlere uyum konusunda daha fazla sorun yaşadığı dile getirilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla ilkokuma ve yazma öğretiminde daha fazla sorunla karşılaştıkları dile getirilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Capellini ve diğerleri (2015), “Okuma Güçlüklerinin Erken Tanınması: Birinci Sınıf Öğrencileri ile Ön Çalışma” adlı araştırmalarında muhtemel ortaya çıkabilecek okuma güçlüklerini ilkokuma-yazma sürecinin başında tespit etmeyi ve öğretimi etkili kılmayı amaçlamaktadırlar. Araştırma, Brezilya'nın Sao Paulo eyaletinde öğrenim gören 206 birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, hızlı isimlendirme, görsel okuma, görsel sunu, yazı bilinci ve sözcük bilgisi olmak üzere yedi bil becerisinin değerlendirilmesi sağlan ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek analizinden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler dil becerilerine ilişkin beklenenden düşük performans göstermişlerdir. Regresyon analizinden sonra yordayıcı değişkenin fonolojik farkındalık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre fonolojik farkındalık (sözcüğü oluşturan sesleri tanıma, ayırt etme, ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevi) becerisine sahip olmayan öğrenciler sözcükleri okumak için sesleri bir araya getirememekte, ilk sesi ve son sesi birbirine benzeyen sözcükleri ayırt etmede zorlanmakta, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu kavrayamamaktadır. Bu doğrultuda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken tanınmasında fonolojik farkındalık becerisinin ölçüm sonuçları fayda sağlayabilir.

Pretorius ve Naude (2002), “Geçiş Sürecinde Bir Kültür: Güney Afrika Kasabalarında Çocukların Okuma Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmalarında, Güney Afrika’nın farklı kasabalarında yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Güney Afrika’nın Temba şehrinde 6 farklı kasabada aynı sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeye sahip ailelerde yaşayan ve ülkede konuşulan 11 resmi dilden biri olan Tswanaca konuşan 30 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, okuma-yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kasabalardaki öğrencilerin yetersiz okuma-yazma becerisine, zayıf cümle yapılarına ve yetersiz alfabe bilgisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmının okuma-yazma öğretimi için gerekli okul olgunluğuna erişmemiş olduğu görülmüştür. Araştırmacıya göre bu durumun nedenleri, aile desteğinin olmaması ve yaşanan çevrenin eğitimi desteklememesidir. Bunlara karşılık öğrencilerin dans, müzik ve görsel sanatlar gibi yeteneklerinin gelişmiş olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dans, müzik, görsel sanatlar uygulamalarına ağırlık veren öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi önerilmiştir.

Lysker (1997), “Okuryazarlığın İlişkisel Boyutları” adlı çalışmasında okuma-yazma öğretim sürecinde öğrencinin öğretmeni ile ilişkisinin durumunu ve bu süreçte öğretmenin akademik ve duygusal yaklaşımının sürece etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Indiana eyaleti Bloomington kasabasında yer alan bir ilkokulda görevli birinci sınıf öğretmeni ve 18 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, gözlem, öğretmen günlüğü ve ses kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı bir yıl boyunca ilkokuma-yazma derslerinde sınıf öğretmenini ve öğrencilerini akademik, duyuşsal ve sosyal tüm yönleriyle gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ile öğrenci arasında güven ve samimiyete dayalı bir ilişkinin kurulmasının, öğretmenin zengin öğrenme yaşantılar sunmasının ve okul öncesi eğitimin okuma-yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrencinin bilişsel ve dilsel yaşantıları ile öğretmenin kullandığı öğretim yöntem tekniklerinin de okuma-yazma sürecinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Pellegrini ve diğerkleri (1995), “Okuma-Yazma Öğretiminde Okul ve Ailenin Etkisi” adlı çalışmasında birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin gelişiminde aile ve okulun etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Maryland eyaletinde yer alan rastgele seçilen iki ilkokulda öğrenim gören 35 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çocuğun okula başlayınca kadar ailede ve çevresinde öğrendiği dil becerileri okuma-yazma öğretimini etkilemektedir. Çocuk sosyal ve kültürel olarak ne kadar zengin bir ailede ortamında yetişiyorsa dil becerilerin kazanılmasında ve okuma-yazmanın öğrenilmesinde o kadar başarılı olmaktadır. Ayrıca, çocuğun okulda yaşadığı başarı ya da başarısızlık duygusu tüm öğrenim hayatını etkilemektedir.

Wilkie (1994), “Okuma Yazmaya Başlangıç” adlı çalışmasında çocukların okuryazarlığa hazır oluşlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Alanyazında okuma yazmaya hazırlık evresini konu edinen beş farklı makaleyi derinlemesine incelemiş ve araştırmaların bulgularını yorumlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre ilkokuma-yazma öğretim sürecinde; çocuğun ön koşul öğrenmeleri, geçmiş deneyimleri, zekâ yaşı, hazırbulunuşluğu, okula uyum süreci, öğretmenin tutumu, ailenin beklentileri ve sosyo-ekonomik düzeyi etkili olmaktadır.

İlgili Araştırmaların Özeti

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaların, ilkokuma-yazma öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulama sürecindeki etkileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu süreçte uygulamada yaşanan sorunları tespit etmeye ve çözüm önerileri sunmaya yönelik araştırmalara ve okul öncesi eğitimin ilkokuma-yazma becerisi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalara sık rastlanmaktadır. Bu araştırmaların yanı sıra, ilkokuma-yazma öğretim sürecinde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ve en etkili olduğu düşünülen ilkokuma-yazma öğretim yöntemini belirlemek amacıyla mevcut Türkçe Öğretim Programında benimsenen ses temelli cümle yöntemi ile önceki programlarda ön görülen çözümlene yöntemlerinin karşılaştırıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda genellikle programın uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. Az sayıda da olsa

öğrenci, veli, okul idarecileri ve ilkokul müfettişleri gibi ilkokuma-yazma öğretiminin diğer paydaşlarının da görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkokuma-yazma öğretiminde ailenin rolü, öğrenci nitelikleri ve öğretmen/öğretmen adaylarının yeterlilikleri üzerine yapılan çalışmalar da yer almaktadır.

İlkokuma-yazma öğretimiyle ilgili yurt dışı alanyazın incelendiğinde, her ülkenin eğitim felsefesine ve ana dilinin yapısına uygun olarak ilkokuma-yazma öğretim programlarının ve okuma-yazma öğretim yöntemlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bununla beraber ilkokuma-yazma öğretim programları ve okuma-yazma yöntemi üzerine yapılan araştırmaların daha az sayıda olduğu, araştırmaların ilkokuma-yazma öğretimini etkileyen öğrenci özellikleri, aile ve sosyal çevre gibi faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik karma yöntem çalışmasıdır. Karma yöntem, araştırmacının tek bir çalışmada nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır (Cresswell,2003). Aynı araştırmada hem nitel hem nicel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Anket, ölçek gibi nicel yöntem kullanılarak elde edilen veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, görüşme, gözlem gibi nitel yöntemler aracılığıyla elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine fırsat verir (Greene, 2005). Karma araştırma yönteminin kullanımı, tek bir yöntemin zayıflığının giderilmesini, sayısal ve sözel değerlerin beraber kullanımı ile açıklama kolaylığının sağlanmasını ve araştırma sonucunda farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşılmasını sağlar ve araştırmanın güvenilirliği açısından fırsat oluşturur.

Bu araştırmada, daha güvenilir sonuçlar elde etmek, ayrıntılı ve gelişmiş bir analiz yapmak için nitel ve nicel yaklaşımları içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni; karma araştırma yöntemi desenlerinden sıralı açıklayıcı desendir. Sıralı açıklayıcı desen; araştırmalarda nitel verilerin nicel verileri yorumlamada ve desteklemede tamamlayıcı nitelik taşıdığı karma yöntem desendir (Cresswell, 2003). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara önce anket uygulanmış, örneklemden seçilen bir grup katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerinde bulunan 84 devlet ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı bağlamında derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla zengin bilgiye sahip

olduđu dūřūnūlen durumların seęilmesi bięiminde tanımlanmaktadır. Ölęūt őrneklemeye ise őrneklemenin, arařtırma problemiyle ilgili belirlenen niteliklere sahip kiřiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluřturulmasıdır (Būyūkōztūr, 2012). Bu ęalıřmada őręūt, arařtırmaya katılan sınıf őrretmenlerinin 2017-2018 őrretim yılında birinci sınıf őrretmeni olmalarıdır. Bu baęlamda, arařtırmanın őrneklemesini 2017-2018 őrretim yılında Eskiřehir ili merkez ilęelerinde bulunan arařtırmacı tarafından kolay ulařılabilir 39 devlet ilkokulunda gōrev yapan birinci sınıf őrretmenlerinden random seęilen 151 őrretmen oluřturmaktadır. Arařtırmanın őrneklemesini oluřturan őrretmenlere ait bilgiler ařaęıda verilmiřtir:

Tablo 2

Őretmenlerin Cinsiyet Farklılıklarına Gōre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	118	78,1
Erkek	33	21,9
Toplam	151	100

Tablo 2’de gōrūldūęu gibi arařtırmaya katılan birinci sınıf őrretmenlerinin 118’i (%78,1) kadın, 33’ū (%21,9) erkek olup arařtırmaya katılan kadın őrretmenlerin sayısı erkek őrretmenlerin sayısına gōre fazladır.

Tablo 3

Őretmenlerin Mezun Oldukları Okul Tūrüne Gōre Daęılımları

Mezun Olduğu Kurum	N	%
Eęitim Fakūltesi	90	59,6
Eęitim Yūksek Okulu	7	4,6
Fen-Edebiyat Fakūltesi	20	13,2
Diğer	34	22,5
Toplam	151	100

Tablo 3’te gōrūldūęu gibi arařtırmaya katılan birinci sınıf őrretmenlerinin 90’ı (%59,6) Eęitim Fakūltesinden, 20’si(%13,2) Fen-Edebiyat Fakūltesinden, 7’si(%4,6) Eęitim Yūksek okulundan, 34’ū (%22,5) dięer okul tūrlerinden mezun olduklarını belirtmiřlerdir. Tablo 3’e gōre arařtırmaya katılan birinci sınıf őrretmenlerinin mezun oldukları kurumlar incelendięinde őrnemli bir kısmının 90 (%59,6) Eęitim Fakūltesinden mezun oldukları gōrūlmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 Yıl	2	1,3
6-10 Yıl	6	4,0
11-15 Yıl	21	13,9
16-20 Yıl	65	43,0
20 Yılden Fazla	57	37,7
Toplam	151	100

Tablo 4'e göre, araştırmaya 1-5 yıl mesleki kıdemi olan 2(%1,3), 6-10 yıl mesleki kıdemi olan 6 (%4,0), 11-15 yıl mesleki kıdemi olan 21(%13,9), 16-20 yıl mesleki kıdemi olan 65 (% 43,0), 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan 57(%37,7) öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımları incelendiğinde, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin sayısının diğer gruplara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Birinci Sınıf Okutma Durumlarına Göre Dağılımları

Birinci Sınıf Okutma Durumu	N	%
1. kez	4	2,6
2.kez	9	6,0
3.kez	20	13,2
4.kez	40	26,5
5 ve üzeri	78	51,7
Toplam	151	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 4'ü (%2,6) bir kez, 9'u (%6,0) iki kez, 20'si (% 13,2) üç kez, 40'ı (% 26,5) 4 kez, 78'i (% 51,7) 5 kez birinci sınıf okuttuklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf okutma sayısı ile ilgili verileri incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,7) 5 kez birinci sınıf okuttuğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Uyarlama süreçlerinin ardından, araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyona sunulmuş, 24 Ekim 2017 tarihli toplantıda incelenmiş, etik açıdan uygun bulunmuştur (Sayı No: 18816386 Tarih:8 Kasım 2017).Daha sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Sayı No: 88074293/605.01/18924105 Tarih:09.11.2017)Eskişehir içi uygulama gerekli izinler alınmış, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında araştırmanın uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Uygulama izni süreçlerinin ardından kâğıt formundaki anketler 15.11.2017-30.06.2018 tarihleri arasında Eskişehir ili merkez ilçelerinde belirlenen devlet ilkokullarında dağıtılmış ve toplanmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin yoğun mesaisi, teneffüs sürelerinin yetersiz olması ve bu sürenin dinlenmeye ayrılması sebebiyle anketler öğretmenlere teslim edilmiş, öğretmenlerin yanıtlamalarının ardından tekrar okullara gidilerek teslim alınmıştır.

Araştırmada kâğıt formunda 160 anket öğretmenlere dağıtılmıştır. Bu anketlerden 155 tanesi işaretlenmiş ve anketler incelendiğinde 151 tanesinin eksiksiz işaretlendiği belirlenmiştir ve analizlerde bu anketler kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır. Görüş almak üzere araştırmanın örnekleminde yer alan ve her biri farklı okullarda görev yapan gönüllü 10 birinci sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Görüşmeler her bir öğretmen ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, problem cümlesinin ve alt problemlerin karşılaştırılması ve gerekli bulgulara ulaşılması ihtiyacı, hangi verilerin elde edileceğinin tespit edilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreci planlı bir şekilde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Anket formunun geliştirilmesi ve uygulanması. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Anket formu iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorular öğretmenlerin cinsiyeti, mezun olduğu kurum, mesleki kıdem ve kaç kez birinci sınıf okuttuklarını öğrenmeye yönelik sorulardır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular vardır. Bu soruların tamamı kapalı uçlu olup 5'li likert tipine uygun "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum" biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu bölüm; öğretmen yeterlilikleri, öğretim programı, öğretim programının uygulanması, öğrenci nitelikleri ve okul-aile iş birliği olmak üzere 5 alt bölüme ayrılmıştır. Bu ayırmadaki amaç, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin öğretmen yeterlilikleri, öğretim programı, öğretim programının uygulanması, öğrenci nitelikleri ve okul-aile iş birliği açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır.

Anket formunun hazırlanma aşamasında ayrıntılı bir şekilde alan yazın incelemesi yapılmıştır. Alan yazın incelemesinin ardından 40 maddeden oluşan taslak anket hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ankette yer alan madde sayısı 47'ye çıkarılmış ve anketin ön uygulaması için toplam 50 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Anket ön uygulamasından elde edilen veriler, SPSS 21 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiş, anketin yüzde, frekans ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Taslak anket için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Toplam 47 madden oluşan nihai anketin geçerliği açısından program geliştirme, sınıf öğretmenliği ve Türk dili alan uzmanlarından oluşan 6 uzmanın görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bazı anket maddelerinde yer alan ifadeler değiştirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmen yeterliliklerine ilişkin 10, öğretim programına ilişkin 8, öğretim programının uygulanmasına ilişkin 12, öğrenci niteliklerine ilişkin 8, okul-aile iş birliğine ilişkin 9 madde ile toplamda 47 maddeden oluşan nihai anket hazırlanmıştır. Anketin son hali 5 öğretmen ile sesli okuma yapılarak değerlendirilmiş, maddelerin açık ve net bir şekilde anlaşıldığı öğretmenler

tarafından dile getirilmiştir. Toplam 151 öğretmene uygulanan anketin Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı. 82 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesi ve uygulanması. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini almak üzere nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşmelerde, görüşmenin bazı bölümleri araştırmacı tarafından önceden hazırlanan yani yapılandırılmış sorulardan, bazı bölümleri ise katılımcının görüşme sırasında verdiği tepkilerden yola çıkarak gelişen sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmasının nedeni, anket gibi nicel veri toplama tekniklerinden elde edilen bulguların doğruluğunu ve ne ölçüde samimiyetle yanıtladığını belirlemek, bireylerin davranışlarını ve tepkilerini gözlemlene fırsatı bulmak ve bununla birlikte araştırmayı destekleyen, kaynak oluşturan daha çok veriye ulaşmaktır. Nicel araştırmalarda sık kullanılan anketlerle karşılaştırıldığında, görüşme yönteminin; esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi ve derinlemesine bilgi gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formu hazırlanırken ayrıntılı bir şekilde alanyazın incelemesi yapılmıştır. Alanyazın incelemesinin ardından toplam 9 maddeden oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınarak taslak formda yer alan üç madde çıkartılmış ve bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Sonuç olarak, toplamda 5 maddeden oluşan nihai görüşme formu hazırlanmıştır. 3 sınıf öğretmeni ile görüşme formunda bulunan soruların anlaşılabilirliğini denemek amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formunda yer alan soruların açık, net ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler anket çalışmasına katılan gönüllü 10 birinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde tüm öğretmenlere görüşmenin amacı açıklanmış ve verecekleri cevapların ilkokuma-yazma öğretim sürecinin tüm bileşenleriyle değerlendirilmesi ve gelecek uygulamalar için yol haritası oluşturacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Gerçekleştirilen 10 görüşmenin 4'ü ses kayıt yöntemi, 6'sı katılımcıların isteği doğrultusunda not tutma yöntemi ile yapılmıştır. Ses kaydı

yapabilmek için katılımcıların izinleri alınmış, elde edilen verilerin araştırma çerçevesi dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı vurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada problem cümlesi ve alt problemlere yanıt aramak amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplandığından verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır.

Anket yoluyla elde edilen verilerin analizi. Araştırmada nicel veriler anket aracılığıyla toplanmış ve anket yoluyla elde edilen veriler SPSS 21 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi. Araştırmada nitel veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesini gerektiren araştırmalarda, araştırma verilerini açıklayan kavram ve kategorileri belirleme amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2011).

Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle ses kayıtları yazıya dökülmüş ve konuşmaların veri metnine dönüştürülmesi sağlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda kodlanmıştır. Uygulama sonucu ortaya çıkan kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilmiş ve bu kodlar belirli kategoriler altında bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için elde edilen veriler incelenerek uygun kodların belirlenmesi ve temaların oluşturulmasında uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere numaralar verilerek dördüncü bölümde alıntılar kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	İllokuma-yazma öğretimyle ilgili aldığım eğitimi yeterli bulurum.	22	14,6	65	43,0	10	6,6	34	22,5	20	13,2
2	İllokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	-	-	6	4,0	14	9,3	86	57,0	45	29,8
3	İllokuma-Yazma Öğretim Programı'nı anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.	-	-	6	4,0	-	-	58	38,4	87	57,6
4	Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.	-	-	-	-	-	-	66	43,7	85	56,3
5	Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum.	-	-	-	-	-	-	61	40,4	90	59,6
6	İllokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlarım.	-	-	-	-	6	4,0	60	39,7	85	56,3

7	İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.	-	-	-	-	16	10,6	45	29,8	90	59,6
8	İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.	-	-	-	-	-	-	71	47,0	80	53,0
9	İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.	-	-	-	-	-	-	61	40,4	90	59,6
10	İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.	-	-	-	-	-	-	61	40,4	90	59,6

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 1’de yer alan “ İlkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldığım eğitimi yeterli bulurum” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %9,6’sı kesinlikle katılmıyorum, %43’ü katılmıyorum, %6,6’sı kararsızım, %22,5’i katılıyorum, %13,2’si kesinlikle katılıyorum olarak cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %35,7 olumlu görüş bildirirken, “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59,6’sı olumsuz görüş bildirmiştir. Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin %6,6’sı kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda katılımcıların yarısından fazlasının ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldığı eğitimi yeterli bulmadığı söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 2’de yer alan “İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum”, %7,9’u “Kararsızım”, %82,8’i “Katılıyorum”, %9,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %92,1’i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 3'te yer alan "İlkokuma- Yazma Öğretim Programı'nı anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %4'ü "Katılmıyorum", %9,3'ü "Kararsızım", %57'si "Katılıyorum" ve %29,8'i "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin %86,8'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun İlkokuma-Yazma Öğretim Programı'nı anlama, kavrama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli bulduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 4'te yer alan "Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %11,9'u "Kararsızım", %84,1'i "Katılıyorum" ve %4'ü " Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %88,1'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ettiğini düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 5'te yer alan "Ders saatleri dışında derse hazırlık için yeterli zaman ayırıyorum." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %9,6'sı "Katılmıyorum", %2'si "Kararsızım", %84,1'i "Katılıyorum" ve %5,3'ü " Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %89,4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun ders saatleri dışında derse hazırlık için yeterli zaman ayırdığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 6'da yer alan "İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlarım." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %9,6'sı "Katılmıyorum", %2,6'sı "Kararsızım", %82,8'i "Katılıyorum" ve %5,3'ü " Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %88,1'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin

büyük çoğunluğunun ilkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırladığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 7'de yer alan "İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %10,6'sı "Kararsızım", %59,6'sı "Katılıyorum" ve %29,8'i "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %89,4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 8'de yer alan "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım" ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %8,6'sı "Katılmıyorum", %7,9'u "Kararsızım", %85,4'ü "Katılıyorum" ve %4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %89,4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun ilkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerini öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırladığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 9'da yer alan "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım" ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum", %7,9'u "Kararsızım", %82,8'i "Katılıyorum" ve %9,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %92,1'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerini öğrencilerinin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırladığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ile ilgili madde 10'da yer alan "İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim

özelliklerini dikkate alarak hazırlarım” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum”, %6,6’sı “Kararsızım”, %82,8’i “Katılıyorum” ve %10,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %93,4’ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerini öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırladığını düşündükleri söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre, madde 1’de yer alan “İlkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldığım eğitimi yeterli bulurum.” ifadesine öğretmenlerin en düşük oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde de öğretmenler, fakültelerinde ya da hizmet içi eğitimlerde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun nedenini ise fakültelerinde sadece teorik bilgilerin öğretilmiş olmasına, uygulama boyutunun ihmal edilmesine ve hizmet içi eğitimlerin etkili olmamasına bağladıklarını ifade etmişlerdir.

Analiz sonuçlarına göre, madde 10’da yer alan “ İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.” ifadesine öğretmenlerin en yüksek oranda (%93,4) katılım sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğu ve ilkokuma-yazma öğretiminde derslerini öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırladığı söylenebilir.

Tablo 6’nın analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere

verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
11	İlkokuma-Yazma Öğretim Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.	-	-	44	29,1	17	11,3	84	55,6	6	4,0
12	İlkokuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir.	2	1,3	35	23,2	24	15,9	84	55,6	6	4,0
13	Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.	24	15,9	25	16,6	4	2,6	90	59,6	8	5,3
14	Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.	24	15,9	35	23,2	2	1,3	84	55,6	6	4,0
15	Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.	29	19,2	31	20,5	2	1,3	81	53,6	8	5,3
16	Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur.	17	11,3	31	20,5	12	7,9	81	53,6	10	6,6
17	Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.	24	15,9	35	23,2	2	1,3	84	55,6	6	4,0
18	Programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçları(gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder.	17	11,3	72	47,7	4	2,6	50	33,1	8	5,3

Tablo 7 incelendiğinde ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 11’de yer alan “ İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum”, %29,1’i “Katılmıyorum”, %11,3’ü “Kararsızım”, % 55,6’sı “Katılıyorum”, %4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %60,6’sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedeflerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlandığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 12’de yer alan “İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedeflerini gerçekleştirmede ses temelli cümle yöntemi uygun bir yöntemdir.” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %1,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23,2’si “Katılmıyorum”, %15,9’u “Kararsızım”, %55,6’sı “Katılıyorum” ve % 4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %24,5’i olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “ Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59,6’sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’nın hedeflerini gerçekleştirmede ses temelli cümle yönteminin uygun bir yöntem olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 13’te yer alan “Programda sesleri ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %15,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %16,6’sı “Katılmıyorum”, %2,6’sı “Kararsızım”, %55,6’sı “Katılıyorum” ve % 4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %32,1’i olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “ Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59,6’sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının programda sesleri ve heceleri çalışmak için ayrılan süreyi yeterli bulduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 14’te yer alan “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine

uygundur” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %15,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23,2’si “Katılmıyorum”, %1,3’ü “Kararsızım”, %55,6’sı “Katılıyorum” ve %4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %39,1’i olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59,6’sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikleri öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun bulunduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 15’te yer alan “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %19,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, %20,5’i “Katılmıyorum”, %1,3’ü “Kararsızım”, %53,6’sı “Katılıyorum” ve % 5,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %39,7’si olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %58,9’u olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikleri öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygun bulunduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 16’da yer alan “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor gelişimine uygundur” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %11,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %20,5’i “Katılmıyorum”, %7,9’u “Kararsızım”, %53,6’sı “Katılıyorum” ve %6,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %31,8’i olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %60,2’si olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikleri öğrencilerin psiko-motor gelişimine uygun bulunduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 17’de yer alan “Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi

sağlar.” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %15,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, %23,2’si “Katılmıyorum”, %1,3’ü “Kararsızım”, %55,6’sı “Katılıyorum” ve %4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “ Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %39,1’i olumsuz görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59,6’sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin disiplinler arası öğrenmeyi sağladığını düşünmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programı ile ilgili madde 18’de yer alan “Programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçları amacına hizmet eder.” ifadesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin %11,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %47,7’si “Katılmıyorum”, %2,6’sı “Kararsızım”, %33,1’i “Katılıyorum” ve %5,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %38,4’ü olumlu görüş bildirirken; “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %59’u olumsuz görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası, programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmediğini düşünmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, madde 18’de yer alan “Programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçları amacına hizmet eder.” ifadesine öğretmenlerin en düşük oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. Nitekim yapılan görüşmelerde de öğretmenler programda ön görülen ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenci düzeyini belirlemede ve süreci değerlendirmede etkili olmadığını dile getirmişlerdir.

Tablo 7’nin analiz sonuçları incelendiğinde İlkokuma-Yazma Öğretim Programı’na ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19	Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	-	-	55	36,4	17	11,3	72	47,7	7	4,6
20	Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.	6	4,0	18	11,9	16	10,6	109	72,2	2	1,3
21	Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.	6	4,0	20	13,2	21	13,9	97	64,2	7	4,6
22	Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.	6	4,0	25	16,6	18	11,9	102	67,5	-	-
23	Ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.	8	5,3	60	39,7	36	23,8	47	31,1	-	-
24	Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.	53	35,1	57	37,7	7	4,6	34	22,5	-	-
25	İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım.	-	-	14	9,3	4	2,6	125	82,8	8	5,3

26	İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.	-	-	13	8,6	3	2,0	129	85,4	6	4,0
27	İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uyguladım.	-	-	-	-	16	10,6	45	29,8	90	59,6
28	İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.	-	-	6	4,0	-	-	99	65,5	40	26,5
29	Sınıfın fiziki şartları, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.	3	2,0	97	64,2	7	4,6	44	29,1	-	-
30	Sınıf mevcudu, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.	13	8,6	91	60,3	3	2,0	44	29,1	-	-

Tablo 8 incelendiğinde ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 19'da yer alan "Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %11,3'ü "Katılmıyorum", % 36,4'ü "Kararsızım", %47,7'si "Katılıyorum" ve %4,6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin %52,3'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bununla birlikte %36,4 gibi önemli bir oranda öğretmen de kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının, ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 20'de yer alan "Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler sesleri birleştirirken zorlanır." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %11,9'u "Katılmıyorum", %10,6'sı "Kararsızım", %72,2'si "Katılıyorum" ve %1,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%73,5) ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin sesleri birleştirirken zorlandığı yönünde görüş bildirmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 21’de yer alan “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”,%13,2’si “Katılmıyorum”, %13,9’u “Kararsızım”, %64,2’si “Katılıyorum” ve %4,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin çoğunluğu (%68,8) ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin sözcükleri hecelerine ayırmada zorlandığı yönünde görüş bildirmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 22’de yer alan “Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşar.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %16,6’sı“Katılmıyorum”, %11,9’u “Kararsızım”, %67,5’i Katılıyorum ve %0 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %67,5’i ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede sorun yaşadığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 23’te yer alan “Ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %5,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %39,7’si“Katılmıyorum”, %23,8’i “Kararsızım”, %31,1’i Katılıyorum ve %0 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdikleri “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %45’i olumsuz görüş bildirirken % 31,1’i olumlu görüş bildirmiş ve %23,8’i de kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin bir kısmının, ses temelli cümle yönteminde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulmadığı fikri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca kararsız kalan öğretmen sayısının fazla olması öğretmenlerin seslerin öğretiminde takip edilen sıralama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 24’te yer alan “Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin

%35,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", %37,7'si "Katılmıyorum", %4,6'sı "Kararsızım", %22,5 "Katılıyorum" ve %0 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde 22,5'i olumlu görüş bildirirken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %72,8'i olumsuz görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun ses temelli cümle yöntemini, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntem olmadığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 25'te yer alan "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller kullanırım." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %9,3 "Katılmıyorum", %2,6'sı "Kararsızım", %82,8'i "Katılıyorum" ve %5,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %88,1'i olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğunun ilkokuma-yazma sürecinde öğrenmenin kalıcı izli olması için somut materyaller hazırladıkları söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 26'da yer alan "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %8,6'sı "Katılmıyorum", %2'si "Kararsızım", %85,4'ü "Katılıyorum" ve %4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %89,4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada hazırladıkları ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 27'de yer alan "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerimi uygularım." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum", %10,6'sı "Kararsızım", %29,8'i "Katılıyorum" ve %59,6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum"

cevapları birlikte düşünülürken %89,4'ü olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerini uyguladıklarını düşünmektedirler.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 28'de yer alan "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum", %4'ü "Kararsızım", % 65,5'i "Katılıyorum" ve %26,5'i "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülürken %92'si olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakını ilkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamaların ev ödevleri ile desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 29'da yer alan "Sınıfın fiziki şartları ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %2'si "Kesinlikle Katılmıyorum", %64,2'si "Katılmıyorum", %4,6'sı "Kararsızım", %29,1'i "Katılıyorum" ve %0 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülürken %66,2'si olumsuz görüş bildirirken %29,1'iolumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğu, sınıfların fiziki şartlarının ilkokuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını düşünmektedirler.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması ile ilgili madde 30'da yer alan "Sınıf mevcudu ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %8,6'sı "Kesinlikle Katılmıyorum", %60,3'ü "Katılmıyorum", %2'si "Kararsızım", %29,1'i "Katılıyorum" ve %0 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülürken %68,9'u olumsuz görüş bildirirken %29,1'iolumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğu, sınıf mevcutlarının ilkokuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını düşünmektedirler.

Analiz sonuçlarına göre madde 28'de yer alan "İlkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir." ifadesine ilişkin öğretmenlerin en yüksek oranda (%92) katılım sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin tamamına yakını ilkokuma-yazma sürecinde öğrenmeyi etkili kılmada sınıf içi uygulamaların ev ödevleri ile desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 8'in analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile sesleri birleştirmede, sözcükleri hecelerine bölmede, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede, okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu sınıfın fiziki şartlarının ve sınıf mevcutlarının ilkokuma-yazma öğretimi için uygun olmadığını düşünmektedir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması sırasında bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde de öğretmenler araştırmacıya bu doğrultuda düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Öğrenci Niteliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
31	İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.	-	-	-	-	2	1,3	40	26,5	109	72,2
32	Öğrenciler Türkçeyi, ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.	6	4,0	6	4,0	21	13,9	107	70,9	11	7,3
33	Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.	6	4,0	54	35,8	27	17,9	73	48,3	5	3,3
34	Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.	6	4,0	52	34,4	15	9,9	73	48,3	5	3,3
35	Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.	8	5,3	61	40,4	5	3,3	69	45,7	8	5,3
36	Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.	6	4,0	9	6,4	4	2,6	122	80,8	10	6,6
37	Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler.	6	4,0	6	4,0	21	13,9	107	70,9	11	7,3
38	Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.	-	-	2	1,3	-	-	111	73,5	38	25,2

Tablo 9 incelendiğinde ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 31’de yer alan “İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum”, %1,3 “Kararsızım”, %26,5 “Katılıyorum” ve %72,2 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum”

cevapları birlikte düşünülduğünde %98,7'si olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının, ilkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 32'de yer alan "Öğrenciler Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %4'ü "Katılmıyorum", %13,9'u "Kararsızım", %70,9'u "Katılıyorum" ve %7,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %78,2'si öğrencilerin Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandığı yönünde görüş bildirirken, "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %8'i bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, öğrencilerin Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 33'te yer alan "Öğrencilerin gelişim düzeyleri düşük düzeydedir." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %35,8'i "Katılmıyorum", %17,9'u "Kararsızım", %48,3'ü "Katılıyorum" ve %3,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %51,6'sı öğrencilerin gelişim düzeylerinin düşük olduğu yönünde görüş bildirirken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde % 39,8'i bu görüşe katılmadıklarını, %17,9'u ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin gelişim düzeylerini düşük bulduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 34'te yer alan "Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %34,4'ü "Katılmıyorum", %9,9'u "Kararsızım", %48,3'ü "Katılıyorum" ve %3,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %51,6'sı öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirirken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları

birlikte düşünülduğünde % 38,4'ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini yetersiz bulduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 35'te yer alan "Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %5,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %40,4'ü "Katılmıyorum", %3,3'ü "Kararsızım", %45,7'si "Katılıyorum" ve %5,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %51'i öğrencilerin okula ve derslere karşı ilgisiz davrandığı yönündeki görüşe katılırken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %45,9'u bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısının öğrencilerin okula ve derslere karşı ilgisiz davrandığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 36'da yer alan "Öğrenciler derse hazırlıksız gelir" ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %6,4'ü "Katılmıyorum", %2,6'sı "Kararsızım", %80,8'i "Katılıyorum" ve %6,6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %87,4'ü öğrencilerin derse hazırlıksız geldiği yönündeki görüşe katılırken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %10,4'ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin derse hazırlıksız geldiğini düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 37'de yer alan "Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %13,9'u "Katılmıyorum", %4'ü "Kararsızım", %70,9'u "Katılıyorum" ve %7,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %78,2'si öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunların ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkilediği yönündeki görüşe katılırken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünülduğünde %17,9'u bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük

çoğunluğu, öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunların ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci nitelikleri ile ilgili madde 38'de yer alan "Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 "Kesinlikle Katılmıyorum", %1,3'ü "Katılmıyorum", %0 "Kararsızım", %73,5'i "Katılıyorum" ve %25,2'si "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %98,7'si yaşı küçük olan öğrencilerin ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmelerin tamamına yakını yaşı küçük olan öğrencilerin ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlandığını düşünmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde madde 31'de yer alan "İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır." ifadesi ile madde 38'de yer alan "Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır." ifadesine sınıf öğretmenlerinin en yüksek oranda (%98,7) katılım sağladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrencileri daha başarılı bulduğu ve yaşı küçük olan öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla zorlandığını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 9'un analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandığı, ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu, okula ve derse karşı ilgisiz davrandığı, derse hazırlıksız geldiği, gelişim düzeylerinin düşük olduğu ve yaşı küçük öğrencilerin öğretim sürecinde daha fazla zorlandığı yönünde görüş bildirmiştir. Benzer olarak yapılan görüşmelerde de öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Katılımcıların ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla anketin ilgili bölümünde yer alan maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Okul-Aile İş Birliğine İlişkin Görüşleri

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
39	Veliler, ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.	14	9,3	107	70,9	24	9,3	16	10,6	-	-
40	Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.	6	4,0	18	11,9	16	10,6	109	72,2	2	1,3
41	Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.	6	4,0	9	6,4	4	2,6	122	80,8	10	6,6
42	Veliler öğretim sürecine müdahale eder.(Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)	-	-	39	25,8	4	2,6	100	66,2	8	5,3
43	Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.	6	4,0	6	4,0	21	13,9	107	70,9	11	7,3
44	Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.	8	5,3	47	31,1	-	-	60	39,7	36	23,8
45	Aile içi sorunlar(kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.	-	-	4	2,6	-	-	124	82,1	23	15,2
46	Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.	6	4,0	52	34,4	15	9,9	73	48,3	5	3,3
47	Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.	-	-	33	21,9	27	17,9	83	55,0	8	5,3

Tablo 10 incelendiğinde ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 39'da yer alan "Veliler ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %9,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %70,9'u "Katılmıyorum", % 9,3'ü "Kararsızım", %10,6'sı "Katılıyorum" ve %0 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %80,2'si olumsuz görüş bildirirken "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %10,6'sı olumlu görüş bildirmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, velilerin ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 40'ta yer alan "Veliler okuma-yazma sürecinde aceleci davranır." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %11,9'u "Katılmıyorum", % 10,6'sı "Kararsızım", %72,2'si "Katılıyorum" ve %1,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %73,5'i velilerin okuma-yazma sürecinde aceleci davrandığı görüşüne katılırken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde % 15,9'u bu görüşe katılmadıklarını, %10,6'sı ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin okuma-yazma sürecinde aceleci davrandığını düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 41'de yer alan "Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma sürecinde yanlış öğrenmelere sebep olur." ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", %6,4'ü "Katılmıyorum", % 2,6'sı "Kararsızım", %80,8'i "Katılıyorum" ve %6,6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği "Kesinlikle Katılıyorum" ve "Katılıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde %87,4'ü velilerin ilkokuma-yazma sürecinde evde öğrettiklerinin yanlış öğrenmelere sebep olduğu görüşüne katılırken "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevapları birlikte düşünüldüğünde % 10,4'ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin ilkokuma-yazma sürecinde evde öğrettiklerinin yanlış öğrenmelere sebep olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 42’de yer alan “Veliler öğretim sürecine müdahale eder.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum”, %25,8’i “Katılmıyorum”,% 2,6’sı “Kararsızım”, %66,2’si “Katılıyorum” ve %5,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %71,5’i velilerin öğretim sürecine müdahale ettiği görüşüne katılırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %25,8’i bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin öğretim sürecine müdahale ettiğini düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 43’te yer alan “Velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentileri çok fazladır.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %4’ü “Katılmıyorum”,%13,9’u “Kararsızım”, %70,9’u “Katılıyorum” ve %7,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %78,2’si velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentilerinin çok fazla olduğu görüşüne katılırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %8’i bu görüşe katılmadıklarını, %13,9’u ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, velilerin öğretim sürecinde öğretmenden beklentilerinin çok fazla olduğunu düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 44’te yer alan “Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %5,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %31,1’i “Katılmıyorum”,%0 “Kararsızım”, %39,7’si “Katılıyorum” ve %23,8’i “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %63,5’i ailelerin veli toplantılarına gösterdiklerini ilginin yetersiz olduğu görüşüne katılırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %36,4’ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının, ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgiyi yetersiz bulduğu söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 45’te yer alan “Aile içi sorunlar(boşanma, kavga, şiddet vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi

olumsuz etkiler.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum”, %2,6’sı “Katılmıyorum”,%0 “Kararsızım”, %82,1’i “Katılıyorum” ve %15,2’si “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %97,3’ü aile içi sorunların öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkilediği görüşüne katıldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının, aile içi sorunların öğrenmeyi olumsuz etkilediğini düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 46’da yer alan “Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, %34,4’ü “Katılmıyorum”,%9,9’u “Kararsızım”, %48,3’ü “Katılıyorum” ve %3,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %51,6’sı velilerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediği görüşüne katılırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %38,4’ü bu görüşe katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının, velilerin çocuklarının eğitimine yeterince önem vermediğini düşündükleri söylenebilir.

İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliği ile ilgili madde 47’de yer alan “Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.” ifadesine ilişkin öğretmenlerin %0 “Kesinlikle Katılmıyorum”, %21,9’u “Katılmıyorum”, %17,9’u “Kararsızım”, %55’i “Katılıyorum” ve %5,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin verdiği “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %60,3’ü velilerin öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmadığı görüşüne katılırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevapları birlikte düşünüldüğünde %21,9’u bu görüşe katılmadıklarını, %17,9’u ise kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının, velilerin öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmadığını düşündükleri söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre madde 45’de yer alan “Aile içi sorunlar(boşanma, kavga, şiddet vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.” İfadesine öğretmenlerin en yüksek oranda(%97,3) katıldıkları gözlenmektedir. Bu sonuç

doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının, aile içi sorunların öğrenmeyi olumsuz etkilediğini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 10'un analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan görüşmelerde de öğretmenler düşüncelerini bu doğrultuda dile getirmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde İkokuma- yazma öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 11'de öğretmenlerin ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretimde İkokuma-Yazma Öğretiminin Yeri ve Önemine İlişkin Görüşleri

Temalar	n
Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişimini sağlama	5
Diğer derslerin öğrenilmesini sağlama	9
Okul başarısını etkileme	9
Okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlama	9
Özgüveni ve öğrenme isteğini etkileme	4
Dil ve iletişim becerilerini geliştirme	6
Sosyal kabulün arttırılmasını sağlama	7
Günlük yaşam aktivitelerini kolaylaştırma ve bağımsız hareket edebilmeyi sağlama	3
Toplumsal uyumu sağlama	5

Tablo 11'de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin, diğer derslerin öğrenilmesini sağlaması, okul başarısını etkilemesi ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlaması bakımından

önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 7'si ilkokuma-yazma öğretiminin, öğrencilerin sosyal kabulünü arttırması, 6'sı dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlaması, 5'i bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimini ve toplumsal uyumu sağlaması, 4'ü öğrencilerin özgüvenini ve öğrenme isteğini etkilemesi, 3'ü ise günlük yaşam aktivitelerini kolaylaştırması ve bağımsız hareket edebilmeyi sağlaması bakımından önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokuma-yazma öğretiminin, diğer derslerin öğrenilmesini sağlaması bakımından öğrencinin okul başarısını ve tüm öğrenim hayatını doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. İlkokuma-yazma becerisini yeteri kadar kazanamamış ya da hiç öğrenememiş öğrencinin okula uyum sağlama ve alışma döneminde yaşadığı bu başarısızlık duygusunun, öğrencinin özgüveninin ve öğrenme isteğinin azalmasına, okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olduğunu ifade etmişlerdir. İlkokuma-yazma sürecinde başarılı olan öğrencilerin ise yüksek özgüvene ve güçlü iletişim becerilerine sahip olduklarını ve bu beceriler sayesinde öğrencilerin topluma uyum sağlamalarının kolaylaştığını, sosyal kabullerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö2 *İlköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin yeri ve önemi büyüktür. Okuma-yazma öğrenilmeden diğer derslerin de öğrenilmesi mümkün olmadığından öğrencinin okul başarısı doğrudan ilkokuma-yazma becerilerini kazanmasına bağlıdır. Örneğin, okuduğunu anlamayan bir öğrencinin matematik dersine ait bir problemi çözmesi ya da yazamayan bir öğrencinin sınav sorularını yanıtlaması, ödevlerini not etmesi, afiş hazırlama, öykü yazma gibi çalışmaları yapması imkânsızdır. Bu durum zamanla öğrencide hiçbir işi yapamadığı, arkadaşlarına göre hep başarısız olduğu fikrine kapılmasına yol açar ve öğrencinin özgüveninin, öğrenme isteğinin azalmasına sebep olur."*

Ö4 *...İlkokuma-yazma öğretimi; öğrencinin okula alışmaya ve uyum sağlamaya çalıştığı sürece denk gelir. Bu nedenle, öğrencinin bu süreçte yaşadığı başarı ya da başarısızlık duygusu okula karşı tutumunu da etkiler. İlkokuma-yazmada başarılı olan öğrenciler okula karşı olumlu tutum geliştirir; onlar için okula gelmek, yeni bir şeyler öğrenmek, sınıf içi etkinliklere katılmak oldukça keyif vericidir. Okul ve sınıf kurallarına daha kolay uyum sağlar ve arkadaşlarıyla iyi geçinirler. Özgüvenleri ve sosyal kabulleri*

yüksektir, güçlü iletişim becerilerine sahip olurlar. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri gelişir. Bu beceriler öğrencilerin topluma uyum sağlamasını da olumlu yönde etkiler. Bu açıdan ilkokuma-yazma öğretimi ayrı bir öneme sahiptir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı ilkokuma-yazma öğretiminin, okul başarısının yanı sıra dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlaması ve günlük yaşam aktivitelerini kolaylaştırması bakımından öğrencinin tüm yaşamını etkilediğini düşünmektedir. Bu konuda öğretmenlerde ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö7 İlkokuma-yazma öğretiminin; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimini sağlaması bakımından oldukça önemli bir yeri vardır. İlkokuma-yazmada başarılı olan öğrenciler ana dilini de doğru, etkili ve güzel konuşmaya başlar. Bu sayede iletişim becerilerini geliştirir. İletişim becerileri iyi olan öğrenciler akranlarıyla, ailesiyle, öğretmenleriyle kısacası çevresiyle iyi ilişkiler kurarlar. İletişim becerileri sayesinde günlük yaşam aktivitelerini kolaylıkla ve tek başlarına yapmaya başlarlar, toplumsal hayata daha kolay adapte olurlar. Böylece kendilerine olan güvenleri artar. İlkokuma-yazma öğretiminin bir başka önemi ise, okuma-yazma öğrenilmeden matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi derslerin öğrenilmesinin mümkün olmamasıdır. İlkokulda okuma-yazmayı iyi öğrenemeyen öğrenci ortaokulda ve lisede de sorun yaşar, derslerinde başarılı olamaz. Öğrencinin tüm okul başarısı ve yaşantısı olumsuz olarak etkilenir.

Ö9... İlköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin kuşkusuz en büyük önemi bireyin günlük yaşam aktivitelerinde bağımsızlaşmasını sağlamasıdır. Okuma-yazma bilmeyen bireylerin hayatları çok zor olsa gerek. Seyahat edeceği otobüsü ayırt edemeyebilir, hastane tabelalarını okuyamadığı için muayene odasını bulamayabilir ya da faturalarını ödemede ve alışveriş yapmada sıkıntı yaşayabilir. Buna benzer örnekler çoğaltılabilir. Bizim için günlük yaşamda bir beceri ya da iş gibi görünmeyen basit şeyler okuma-yazma bilmeyen bireyler için çözülmesi güç birer sorun olabilir. Sürekli olarak başkalarına bağımlı olarak yaşamak zorunda kalırlar ve topluma uyum sağlamada sorun yaşarlar. Okul ortamında düşündüğümüzde okuma-yazmayı öğrenemeyen öğrenci diğer dersleri de öğrenemez ve başarısız olur. Dil ve iletişim becerileri gelişemez, kendini ifade etmede güçlük yaşar. Bu yüzden arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorun yaşayabilirler. Ne yazık ki

öğrencinin yaşadığı başarısızlık duygusu sınıf arkadaşları tarafından da hissedilir. Bu dönemde yaşı gereği hoşgörülü davranmayı henüz kazanamamış öğrenciler birbirlerine karşı daha acımasız davranırlar ve başarısız olan öğrenciyi dışlamaya başlayabilir. Sosyal kabul göremeyen öğrencinin öğrenme isteği ve iletişim becerisi azalır. Okula karşı olumsuz tutum geliştirir hatta zaman içerisinde gerekli önlemler alınmazsa zararlı alışkanlıklar da edinebilir.

Görüşme sonucunda öğretmenlerin ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin, öğrencilerin önce okul başarısını daha sonra kişiler arası ilişkilerini belirleyerek tüm yaşamını etkilemesi bakımından önemli bir yeri olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kendi Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Görüşleri

Temalar	<i>n</i>	Alt Temalar	<i>n</i>
Kendi yeterliliklerine ilişkin görev ve sorumlulukları	8	Alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme	8
		Etkili iletişim becerisi	5
		Mesleki gelişimini sağlama	7
Öğretim programının uygulanmasına ilişkin görev ve sorumlulukları	9	Öğretim programını tanıma ve kavrama	9
		Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını hazırlama	6
		Programın hedeflerini ön görülen sürede gerçekleştirme	5
		Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma	8
		Özgün materyal geliştirme	7
		Etkili sınıf yönetimi	4

Öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin görev ve sorumlulukları	9	Öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal becerilerinin gelişimini sağlama	9
		Öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlama	7
		Öğrenmeye engel olan durumları belirleme ve çözüm önerileri geliştirme	5
		Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesine ilişkin gerekli çalışmaları yürütme	3
Okul yönetimine karşı görev ve sorumlulukları	4	İhtiyaç duyulan ders materyallerinin temini için okul yönetimiyle iş birliği yapma	2
		Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını zamanında teslim etme	3
		Öğretim faaliyetleri ve sınıfın genel durumu hakkında bilgi paylaşma	4
Velilere karşı görev ve sorumlulukları	6	Öğrencinin davranış ve başarı durumu hakkında geri bildirim verme	6
		İş birliğine açık olma	5
		Öğretim süreci hakkında bilgilendirme	6
		Çözüm odaklı ve yönlendirici olma	3
Zümre arkadaşlarına karşı görev ve sorumlulukları	2	Zümre toplantılarında alınan kararlara uyma	2
		Uyum içinde çalışma	2

Tablo 12 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ve öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin, 8'i kendi yeterliliklerine ilişkin görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin 6'sı velilere karşı, 4'ü okul yönetimine karşı, 2'si ise zümre arkadaşlarına karşı görev ve sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin 9'u öğretim programının uygulanmasına ilişkin görev ve sorumluluklarını öğretim programını tanıma ve kavrama, 8'i öğretim yöntem tekniklerini etkili kullanma, 7'si özgün materyal geliştirme, 6'sı ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını hazırlama, 5'i programın hedeflerini ön görülen sürede gerçekleştirme ve 4'ü ise etkili sınıf yönetimi biçiminde belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1 *En önemli görev ve sorumluluğumuz, ilkokuma-yazma öğretim programının yapısını ve özelliklerini çok iyi bilmektir. Programın amaçlarından, hedeflerinden haberdar olmamız gerekir. Aksi takdirde öğrencilerimizden beklediğimiz başarıyı elde edemeyiz hatta eksik ve yanlış*

öğrenmelere de sebep olabiliriz. Bu süreçte bize düşen daha pek çok görev ve sorumluluğumuz var. Programı iyice kavradıktan sonra ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarımızı hazırlamalıyız. Ders planlarımızda zengin bir içeriğe ve her öğrenciye hitap eden farklı öğretim yöntem tekniklerine yer vermeye özen göstermeliyiz ve programın hedeflerini ön görülen sürede gerçekleştirmeye dikkat etmeliyiz.

Ö9 *İlkokuma-yazma süreci ilkokulun en önemli basamağıdır ve bu süreçte programın etkili bir biçimde uygulanması sınıf öğretmeninin görev ve sorumluluklarından birisidir. Programın etkili bir biçimde uygulanmasını sağlamak için öğrencilerimin bireysel farklılıklarını, gelişimsel özelliklerini, ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak etkinliklerimi planlıyorum. Sınıf mevcudum kalabalık olmadığı sürece her öğrencimle birebir ilgilenmeye çalışıyorum. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmaya, öğrencilerimin ilgisini çeken, farklı materyaller hazırlamaya özen gösteriyorum. Bu sorumlulukları yerine getirdiğiniz sürece öğrencilerinizin okuma-yazmada başarılı olmasını sağlarsınız.*

Ö6...*bence bu görev ve sorumluluklarımız arasında en önemlisi, ilkokuma-yazma öğretim programını çok iyi bilmek ve programın hedeflerini istenen sürede gerçekleştirmek. Tabi hedefleri gerçekleştirmek için etkili bir sınıf yönetimi de şarttır. Bu sayede öğrenmeye engel durumları büyük ölçüde azaltır ve programın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlarsınız. Ayrıca, öğrencilerimizin bireysel farklılıklarını gözetmek ve öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirmek de bizim görevimizdir. Örneğin ben, birinci sınıf öğrencileri henüz oyun çağında oldukları için ilkokuma-yazma sürecini oyunlarla, ilgi çekici etkinliklerle daha zevkli hale getirmeye çalışıyorum. Özgün materyaller hazırladığıma, teknolojiyi iyi kullandığıma ve her öğrencimle bireysel ilgilendiğime inanıyorum. Bu bakımdan programın uygulanmasına ilişkin görev ve sorumluluklarımı yerine getirdiğimi düşünüyorum.*

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu(9) ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin 9'u öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin görev ve sorumluluklarını öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal gelişimini sağlama, 7'si öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlama, 5'i öğrenmeye engel olan durumları belirleme ve çözüm önerileri geliştirme, 3'ü ise

özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli çalışmaları yürütme biçiminde dile getirmiştir. Bu görev ve sorumluluklara ilişkin öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3...*tüm öğretim süreçlerinde olduğu gibi ilkokuma-yazma öğretiminde de odak noktamızın öğrencilerimizdir. Bu yüzden görev ve sorumluluklarımız arasında öğrencilerimizin gelişimini sağlama önemli bir yer alır. İlkokuma-yazma sürecini öğrencilerimizin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini geliştirecek biçimde planlamak öğrencilerimizin gelişimini sağlamada atmamız gereken önemli adımlardan birisidir.*

Ö5...*ilkokuma-yazma öğretiminde başarısız olan öğrenciler ailenin olduğu kadar sınıf öğretmenin de sorumluluk alanlarından birini oluşturur. Çünkü okuma-yazmada başarısız olan öğrenci okula karşı olumsuz tutum geliştirir, özgüvenini ve öğrenme isteğini kaybeder. Bu noktada öğretmenin görevleri, öğrenmeye engel olan durumları saptamak ve bu durumların iyileştirilmesine yönelik çözümleri önerileri geliştirip uygulamaktır. Ayrıca, öğrencinin sosyal yönden gelişimini destekleyerek onu tekrar kazanmaya, okulu ve dersleri sevdirmeye çalışması gerekir.*

Ö7 *İlkokuma-yazma öğretimi öğrencilerimizin okula alışmaya ve uyum sağlamaya çalıştığı döneme denk gelir. Bu dönemde öğrencinin yaşayacağı korku, başarısızlık gibi duygular çeşitli travmalara yol açabilir ve öğrencinin okuldan, öğretmeninden ve arkadaşlarından soğumasına, öğrenme hevesinin kırılmasına sebep olabilir. Öğrenci okula ne kadar mutlu geliyorsa o kadar hızlı ve kolay öğrenir. Bu bakımdan en önemli görev ve sorumluluk bize düşüyor, öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesinin yollarını aramalıyız. Başarılı olduğu farklı alanları ön plana çıkarmalı, onun yeteneklerine güvendiğimizi hissettirmeliyiz, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olmalıyız, bu süreçte küçük başarılarını dahi takdir etmeyi unutmamalıyız. Öğrencinin motivasyonunu sağladıktan sonraki görevimiz ise onun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor becerileri başta olmak üzere her yönüyle gelişimini desteklemektir.*

Ö10...*bu süreçte bizlerin bir diğer sorumluluğunun da öğrencilerimizin zihinsel, davranışsal ve motor becerilerinin gelişimini yakından izlemek olduğunu düşünüyorum. Çünkü çeşitli sağlık sorunları ve öğrenme güçlükleri en belirgin olarak ilkokuma-yazma öğretiminde karşımıza çıkıyor.*

Öğrencimizin özel eğitime ihtiyacı olduğu tanındıysa rehberlik servisiyle iş birliği halinde bize düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeliyiz.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu(8) ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görev ve sorumluluklarını öğretmenlerin 8'i alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, 7'si mesleki gelişimini sağlama ve 5'i ise etkili iletişim becerisi biçiminde dile getirmişlerdir. Bu görev ve sorumluluklara ilişkin öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3...ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenin kendisini mesleki açıdan geliştirmesinin, alanındaki yenilikleri takip etmesinin ve iletişim becerilerini geliştirmesinin de görev ve sorumlulukları arasında olduğunu düşünüyorum. Ben de görev ve sorumluluklarım gereği alanımdaki tüm yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip ediyorum. Aktif bir e-twinning üyesiyim. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak özgün projeler hazırlamaya çalışıyorum. Farklı ülkelerde ana dil öğretiminde yapılan uygulamaları takip etmeye çalışıyorum. Bilgi teknolojilerini daha iyi öğrenmek için kurslara gidiyorum.

Ö8 İlkokuma-yazma sürecinde görev ve sorumluluklarımızın başında öğrencilerimize faydalı olabilmek için kendimizi geliştirmemiz geliyor. Mesela, ilkokuma-yazma alanındaki eğitim seminerlerini yakından takip edebiliriz. Sosyal medya ve internet sayesinde meslektaşlarımız tarafından yapılan iyi örnekleri görme şansımız var. Bu örnekleri kendi sınıfımızın ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda revize ederek uygulayabiliriz. Bir diğer sorumluluğumuz, öğrencilerimizle, velilerimizle, okul yönetimiyle ve meslektaşlarımızla iyi iletişim kurmaktır.

Görüşme yapılan öğretmelerin yarısından fazlası(6) ilkokuma-yazma öğretiminde velilere karşı görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin 6'sı velilere karşı görev ve sorumluluklarını; öğrencinin davranış ve başarı durumu hakkında geri bildirim verme, öğretim süreci hakkında bilgilendirme, 5'i iş birliğine açık olma, 3'ü ise çözüm odaklı ve yönlendirici olma biçiminde ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları bu duruma ilişkin düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

Ö5...İlkokuma-yazma öğretimini ve öğretim sürecine katılan tüm paydaşları düşündüğümde velilerimize karşı da görev ve sorumluluklarımız olduğu kanısındayım. Okuma-yazma sürecinde en çok velilerimizin desteğine ihtiyaç duyarız. Bu nedenle, velilerimizle süreç boyunca iş birliği halinde olmamız gerekir. Velimiz çocuğuna evde nasıl destek olması gerektiğini bilemeyebilir ya da zorlanabilir. Bu aşamada velileri yönlendirmek ve öneriler sunmak bizim sorumluluğumuzdadır. Bununla birlikte her veli çocuğunun en çok başarı durumunu merak eder. Belli aralıklarla velilerimize çocukların davranış ve başarı durumları hakkında dönüt vermeliyiz.

Ö8...şüphesiz velilere karşı da görev ve sorumluluklarımız var. İlk olarak velileri ilkokuma-yazma öğretim süreci hakkında bilgilendirmeliyiz. Velilerin çalışma takvimi, harflerin sırası, seslendirilmesi ve öğretimi konusunda yönlendirilmeleri gerekir. Velinin bu süreçte karşılaşılabileceği sorunları kestirip çözüm önerileri sunmalıyız. Çünkü ilkokuma-yazma süreci sadece öğrenci için değil, veliler için de zor bir süreçtir. Özellikle çocuğu okul öncesi eğitimi almamış, ilk kez okula başlayan bir veli için sürece adapte olmak daha zor olabilir. Okul kültürüne alışma noktasında da velileri yönlendirmemiz gerekir. Velilerin bu süreçte en çok çocuklarının sınıf içerisindeki davranışlarını ve başarı durumlarını merak ettiklerini gözlemliyorum. Bu konuda veliler ile gerekli paylaşımlarda bulunmalıyız. Okuma-yazma sürecinde veli desteği olmadan başarılı olmak çok zordur. Velilerimizin desteğini sağlamak için onlara rehberlik yapmalıyız, iş birliğine ve iletişime açık olduğumuzu hissettirmeliyiz.

Ö10...velilerin özellikle okuma-yazma sürecinde çocuklarına destek olurken çok zorlandıklarını görüyorum. Çünkü ses temelli cümle yöntemiyle ilk kez karşılaşıyorlar, harflerin nasıl seslendirildiğini bilmiyorlar, onların döneminde büyük ihtimalle cümle yöntemi vardı. Bu süreçte bize düşen en önemli görev ve sorumluluk velileri öğretim süreci hakkında bilgilendirmektir. Bilgilendirme aşamasında sabırlı olmalı ve velilerimizin en büyük destekçimiz olduğunu unutmamalıyız. Evde tekrar amaçlı yapabilecekleri okuma-yazma çalışmaları hakkında onları yönlendirmeli, çocuklarının başarı durumuyla ilgili mutlaka geri bildirimde bulunmalıyız. Öğrenme eksiklerine ya da yanlış öğrenmelere ne kadar hızlı ve etkin müdahale edersek okuma-yazma öğretiminde o kadar başarılı oluruz. Bu süreçte velilerin karşılaştıkları sorunları dinlemeli, çözüm önerilerinde bulunmalı, bizi aşan bir durum varsa

ilgili kişilere ya da kurumlara yönlendirmeliyiz. Bu bakımdan velilerimiz ile iş birliğine açık olmak, iyi ilişkiler geliştirmek bizim sorumluluğumuzdadır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (4) ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetimine karşı görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda okul yönetimine ilişkin görev ve sorumluluklarını öğretmenlerin 4'ü öğretim faaliyetleri ve sınıfın genel durumu hakkında bilgi paylaşma, 3'ü ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını zamanında teslim etme, 2'si ise ihtiyaç duyulan ders materyallerinin temini için okul yönetimiyle iş birliği yapma biçiminde açıklamıştır. Bu görev ve sorumluluklara ilişkin görüşlerini öğretmenlerden ikisi şu şekilde dile getirmektedirler:

Ö2...öğretim faaliyetlerini yürütürken okul yönetiminden beklentilerimiz ve isteklerimiz olduğu kadar okul yönetimine karşı görev ve sorumluluklarımız da var. Sene başında okul yönetimine sınıfın sıra, yazı tahtası, pano, floresan, dolap vb. fiziki ihtiyaçları ile ders materyali ihtiyaçlarını bildirmemiz gerekir. Ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planlarını istenen sürede hazırlayıp teslim etmeliyiz. Sene içerisinde ise yürüttüğümüz öğretim faaliyetleri, sınıfın genel durumu, okur -yazar öğrenci sayısı hakkında belli aralıklarla bilgi vermemiz gerekir.

Ö7...okul yönetimine karşı da görev ve sorumluluklarımız olduğunu belirtmeliyim. Sınıfın ihtiyaçları, ders materyallerinin temini ve öğrenme-öğretme sürecinde yönetimden beklentilerimiz noktasında onları bilgilendirmeli ve iş birliğine açık olmalıyız. Bununla beraber, öğrencilerimizin davranış ve başarı durumları hakkında gerçekçi dönütler vermeliyiz. Problem davranışı olan öğrenciler ya da iletişim sorunu yaşadığımız veliler ilkokuma-yazma sürecinde sınıf yönetimini olumsuz etkileyebilir. Rehber öğretmenimiz ile bu sorunların çözümüne ilişkin yaptığımız çalışmalarını okul yönetimi ile paylaşmamız gerekir. Tüm bunlar sınıf öğretmenlerinin görev alanına girer.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarına karşı görev ve sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ikisi zümre arkadaşlarına karşı görev ve sorumluluklarını, zümre toplantılarında alınan kararlara uyma ve uyum içerisinde çalışma biçiminde dile getirmişlerdir. Bu durum ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1...ilkokuma-yazma öğretiminde başarıya ulaşmada tüm paydaşların etkisi olduğuna inanıyorsanız zümre arkadaşlarınızla olan iletişiminiz, uyumunuz,

sürece olan katkınız da sizin görev ve sorumluluklarınız kapsamına girer. Öğretmen arkadaşlarınızla ne kadar uyumlu çalışırsanız o kadar verimli olursunuz ve yaptığınız işten keyif alırsınız. Sadece okuma-yazma öğretimi için değil, tüm derslerin öğretiminde bu uyum etkili olur. Zümre toplantılarında alınan kararlar tüm öğretmenler tarafından uygulanmalı ve birlikte hareket edilmelidir. Süreç içerisinde fikirlerimizi, önerilerimizi, ders araç-gereçlerimizi, materyallerimizi ve yararlı olduğunu düşündüğümüz sınıf içi uygulamamızı zümre arkadaşlarımız ile paylaşmalıyız.

Ö4...bence bu süreçte birbirimize karşı yani zümre arkadaşlarımıza karşı da görev ve sorumluluklarımız var. Her şeyden önce zümrece aldığımız kararlara her öğretmen sadık kalmalı ve uygulamalı. Aksi olduğunda öğretmenler arasındaki uyum bozulabiliyor, kimi zaman veliler de işin içine girip tam bir kaos oluşabiliyor. Örneğin, zümre toplantısında harflerin ve hecelerin öğretimiyle ilgili öğretim programında ön görülen çalışma takvimini kabul ediyoruz. Bu takvimde her harfin öğretileceği zaman belli ama bazı arkadaşlar takvime aldırış etmeden hızlı hızlı tüm harfleri öğretmeye çalışıyor. Bu durum hem öğrenciler açısından uygun değil, hem de veliler açısından pek çok probleme yol açabiliyor. Kendi çocuğunun öğrenemediğini düşünüp telaşlanıyor, kaygı yaşamaya başlıyor ve çocuğuna gereksiz yere yüklenabiliyor. Bizim velilerimiz ise o sınıfa ya da sınıflara bakıp yavaş ilerlediğimizi hatta geri kaldığımızı düşünüp telaşa kapılıyor ve öğretmen ile iletişim sorunları yaşamaya başlıyor. Böyle bir kaosa hiç gerek yok, birbirimizi yıpratmaya da. Zümre arkadaşım görev ve sorumluluğunun bilincinde alınan zümre kararlarına uymalı, uyum içinde çalışmaya özen göstermelidir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemi geçiş ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Cümle Yönteminden Ses Temelli Cümle Yöntemine Geçilmesine İlişkin Görüşleri

Temalar	<i>n</i>	Alt Temalar	<i>n</i>	Alt Temalar	<i>n</i>
Doğru buluyorum	3	Ses temelli cümle yönteminin üstünlükleri	3	Ezbercilikten uzak olması	3
				Öğretim programının benimsediği öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntem olması	3
				Öğrencinin öz güvenini geliştirmesi	2
				Anlamlı ve kalıcı izli öğrenmeyi sağlaması	2
				Kelime hazinesinin zenginleşmesi	2
Kısmen doğru buluyorum	7	Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları	7	Bazı harflerin okunurken birbirleriyle karıştırılması	7
				Heceleri okurken sesleri birleştirmede zorlanma	6
				Sözcükleri hecelerine yanlış bölme	6
				Sözcüğü yazarken harflerini eksik yazma	4
				Cümle ve sözcük ayrımında zorlanma	4
				Okuduğunu anlamının geç gelişmesi	5
				Okuma-yazmanın daha uzun sürede öğrenilmesi	3
				Okuma hızının yavaş olması	3

Tablo 13'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 7'si ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru bulurken, öğretmenlerin 3'ü ses temelli cümle yöntemine geçilmesini tamamen doğru bulmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının(3) ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini tamamen doğru bulmalarının nedenleri incelendiğinde, ses temelli cümle yönteminin, cümle yöntemine göre bazı üstünlükleri olduğu yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin üstünlüklerini, ezbercilikten uzak olması, öğretim programının benimsediği öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntem olması, öğrencinin öz güvenini geliştirmesi, kelime hazinesini zenginleşmesini, anlamlı ve kalıcı izli öğrenmeyi sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini tamamen doğru bulmalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmektedirler:

Ö1 Ses temelli cümle yöntemine geçilmesini doğru ve yerinde buluyorum. Çünkü öğretim programının benimsediği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına en uygun yöntem ses temelli cümle yöntemidir. Bu yöntem sayesinde ezbere değil, anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşiyor. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğreniyorlar ve dersleri daha keyifli işliyoruz. Düşünmeye, yaratıcılığa açık bir yöntem ve öğretmen rehber konumunda olduğu için öğrenci öğrenme sürecinde daha aktif oluyor. Öğrenciler sesleri öğrendikçe kendi kendilerine hece ve sözcüklere ulaşıyorlar, bu sayede hem kelime hazineleri zenginleşiyor hem de öz güven kazanıyorlar.

Ö5 Ses temelli cümle yönteminin öğretim programı ile en uyumlu yöntem olduğuna inandığım için ilkokuma-yazma öğretiminde bu yönteme geçilmesini doğru buluyorum. Programın benimsediği yapılandırmacı yaklaşım da ses temelli cümle yöntemini öneriyor. Bu yöntem sayesinde öğrenciler ezbercilikten kurtuluyor ve harflerin doğadaki seslerini kavrayarak anlamlı öğrenme sağlanmış oluyor. Seslerden heceler, hecelerden sözcük ve tümceler oluştururken zaman içinde kendi öğrenme yöntemlerini geliştiriyorlar ve öğrenmenin kalıcı izli olması sağlanıyor. İlk seslerin verilmesiyle tanıdığı sesler ile bazı sözcükleri okumaya başlayan öğrencinin öz güveni de gelişiyor.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu(7) ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru bulmalarının nedenleri incelendiğinde; ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarından kaynaklı öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ön plana çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin öğretmenlerin 7'si bazı harfleri okurken birbirleriyle karıştırma, 6'sı heceleri okurken sesleri birleştirmede zorlanma ve sözcükleri hecelerine yanlış bölme, 5'i okuduğunu anlamanın geç gelişmesi, 4'ü sözcüğü yazarken harflerini eksik yazma, cümle ve sözcük ayrımında zorlanma, 3'ü ise okuma-yazmanın daha uzun sürede öğrenilmesi ve okuma hızının yavaş olması yönünde görüş bildirmiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2 Ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru buluyorum. Ben her iki yöntem ile de okuma-yazma öğrettim. Cümle yönteminin uygulanmasında ne kadar sorun ile karşılaştıysam ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında da o kadar sorun ile karşılaştım. Sadece

karşılaştığım sorunlar farklı alanlarda. Ezbercilikten uzak olması ve öğrenciyi merkeze alması bakımından ses temelli cümle yöntemi daha etkili olmasına karşın bu yöntemde öğrenciler seslere ağırlık verdikleri için anlayarak okuma daha geç geliyor ve okuma-yazmaya geçiş süresi uzuyor. Okuma hızı daha yavaş oluyor. Yine bu yöntemde öğrenciler seslendirmeleri birbirine benzeyen “n-l, m-n ve d-t” bazı harfleri okurken karıştırıyor ve heceleri oluştururken sesleri birleştirmede zorlanıyorlar, sesleri birleştirmeye odaklandıkları için satır sonuna sığmayan sözcüklerde hece bölmeyi de doğru yapamıyorlar, cümle yöntemine göre hecelemede daha fazla hata yapıyorlar. Örneğin “okul “ sözcüğünü sesleri birleştirdikleri gibi “ok – ul” biçiminde yanlış hecelerine ayırıyorlar.

Ö3 Ses temelli cümle yönteminin çağdaş öğrenme yaklaşımlarında önerilmesi sebebiyle öğretimde bu yönteme geçilmesini kısmen doğru buluyorum ancak hem cümle yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrettim. Her iki yöntemin de kendine özgü avantaj ve dezavantajları var. Cümle yönteminde öğrenciler daha hızlı ve daha kısa sürede okuma-yazma öğreniyor, sözcükleri hecelerine ayırmada da daha az yanlışlık yapıyorlar. Buna karşın cümle yöntemi tamamen ezberlemeye yönelik bir yöntemdir. Ses temelli cümle yönteminde ise öğrenci ezberlemeden seslerin doğadaki karşılıklarını bilir. Ancak, sesli ve sessiz harfleri, açık ve kapalı heceleri birleştirmek çocuk için çok kolay değildir. Okuma-yazma daha uzun sürede öğrenilir, okuma hızı ve okuduğunu anlama daha yavaştır.

Ö4 Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarından kaynaklı tamamen doğru bulmuyorum. Bu yöntemde öğrenci “n-l, v-f, g-ğ, m-n” gibi seslendirmesi birbirine yakın harfleri karıştırır, sessiz harflerle sesli harfleri birleştirmede sorun yaşar. Hece çatma olarak adlandırdığımız seslerin birleştirilerek hecelerin oluşturulması aşaması en çok sorun yaşanan aşamadır. Bu aşamada öğrenciler seslerin birleştirilmesine odaklandıkları için sözcükleri hecelerine bölmede sorun yaşarlar. Örneğin; öğrenci “e” ve “l” seslerini birleştirerek “el” hecesini öğrenir. Daha sonra “el” ve “e” hecelerini çatarak “ele” sözcüğüne ulaşır. Bu sözcüğü hecelerine bölmesi istendiğinde “el-e” biçiminde yanlış böler. Sözcüklerin yazımında bazı harfleri seslendirmeden kaynaklı yanlış yazarlar. Bu yöntemle öğrenci heceleme ve hecelerden sözcük oluşturma aşamasında epey zaman harcar. Sözcük ve cümle

ayrımında zorlanırlar, bu iki kavramı birbirine karıştırırlar. Çünkü sözcük kavramını anlamada zorlanırlar.

Ö6 Ses temelli cümle yöntemine geçilmesini tamamen doğru bulduğu söylemem çünkü yöntemin uygulanması sırasında karşılaştığım bazı sorunlar var ve bu sorunların ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları olduğunu düşünüyorum. Bu yöntemde öğrencilerin sözcükleri hecelerine ayırma konusunda yanlış öğrenmeler edindiklerini ve sözcük kavramını anlamakta zorlandıklarını gözlemliyorum. Ses temelli cümle yöntemi ezberci yaklaşımdan uzak olmasına karşın bu yöntem ile öğrencilerin okuma-yazmayı daha uzun sürede öğrendiklerini, okur-yazarlığa ulaşana kadar diğer yöntemlere göre daha yavaş okuduklarını ve seslere ağırlık verdikleri için okuduğunu anlamanın geç geliştiğini düşünüyorum. Ancak bu yöntem ile öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif olduğu, yapılan etkinliklere öğrencilerin daha fazla ilgi gösterdiği, anlamlı ve kalıcı izli öğrenmenin sağlandığı da önemli bir gerçek.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru bulmalarının nedenleri incelendiğinde; ses temelli cümle yöntemini öğretim programının yapısına uygun, ezberden uzak bir yöntem olarak düşünmelerine karşın uygulama sürecinde bazı sınırlılıkları olduğu yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarını; “bazı harfleri okurken birbirleriyle karıştırma, heceleri okurken sesleri birleştirmede zorlanma, sözcükleri hecelerine yanlış bölme, sözcüğü yazarken harflerini eksik yazma, cümle ve sözcük ayrımında zorlanma, okuduğunu anlamanın geç gelişmesi, okuma-yazmayı daha uzun sürede öğrenme ve okuma hızının daha yavaş olması” biçiminde ifade etmişlerdir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 14'te sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	n	Alt Temalar	n
Kendi yeterliliklerinden kaynaklı sorunlar	7	Yetersiz akademik eğitim	7
		Hizmet içi eğitimlerin verimsiz olması	4
		Öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	4
Öğretim programından kaynaklı sorunlar	9	Ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif yöntem önermemesi	9
		Ölçme değerlendirme araçlarının amaca hizmet etmemesi	8
Öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar	8	Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları	7
		Ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz kalması	8
		Sınıfların kalabalık olması	4
		Sınıfın fiziki imkânlarının yetersizliği	4
Öğrenci kaynaklı sorunlar	10	Okul öncesi eğitim alınmaması	9
		Teknolojinin bilinçsiz kullanımının dikkat dağınıklığına sebep olması	6
		Boş zamanların verimli değerlendirilmemesi	4
		Geç algılama	3
		Ön koşul öğrenmelerin yetersizliği	10
Okul yönetiminden kaynaklı sorunlar	5	Sınıfların öğrenci nitelikleri ve veli profili bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmaması	5
		Tüm öğretmenlere eşit davranılmaması	4
Veli kaynaklı sorunlar	10	Ses temelli cümle yöntemine ilişkin yetersiz bilgi	10
		Öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere sebep olma	8
		Okumaya geçme konusunda aceleci davranma	8
		Öğrencinin durumunu kabullenmeme	8
		Öğrenme sürecinde her şeyi öğretmenden bekleme	7
		Öğrenciye destek olma konusunda ilgisiz davranma	7
		Öğrencinin kişisel bakım ve temizliğini ihmal etme	3
Zümre arkadaşları kaynaklı sorunlar	2	Okuma-yazmaya geçmede aceleci davranma	2
		Sınıfların başarı durumlarını karşılaştırma	2

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar; kendi yeterliliklerden kaynaklı sorunlar, öğretim programı kaynaklı sorunlar, öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar, veli kaynaklı sorunlar, okul yönetimi ve zümre arkadaşları kaynaklı sorunlar olmak üzere 7 temada incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin tamamı ilkokuma-yazma öğretiminde en çok karşılaştıkları sorunların öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci olarak öğretmenlerin 9'u karşılaştıkları sorunların öğretim programı kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmenlerin 8'i öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlara, 7'si kendi yeterliliklerinden kaynaklı, 5'i okul yönetiminden kaynaklı, 2'si ise zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlara da değinmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin en sık ifade ettikleri sorunlardan başlayarak görüşleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alınmaması, ön koşul öğrenmelerin yetersizliği, yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu, teknolojinin bilinçsiz kullanımının dikkat dağınıklığına sebep olması ve geç algılama biçiminde bir sıralama görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3...*Son yıllarda öğrencilerin okula ve derse karşı daha ilgisiz, ön koşul öğrenmelerinin daha yetersiz olduğunu gözlemliyorum. Bununla beraber dikkat dağınıklığı da en sık gözlemlediğim sorunlardan birisi. Öğrencilerin saatlerce bilgisayar ya da tablet başında zararlı uyarılara maruz kalması bu durumları daha da tetikliyor. Öğrencinin zihinsel, davranışsal ve sosyal gelişimini olumsuz etkiliyor.*

Ö5...*Ebeveynler yoğun çalışma hayatı ve günlük rutinlerin telaşı sebebiyle çocuklarıyla kaliteli zaman geçiremiyorlar ve çocuklar boş vakitlerini bilgisayar ya da tablet başında saatlerce oyun oynayarak harcıyorlar. Zengin uyarılardan yoksun olan çocukların ön koşul öğrenmeleri de yetersiz oluyor. Çocuklar boş vakitlerinde sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak yerine çoğu zaman şiddet içerikli, gerçek dünyada var olmayan bir dünya yaratan bilgisayar oyunlarının içinde kayboluyor. Maalesef bazı veliler çocuğunun oynadığı oyunların içeriği ve zararları hakkında bilgi sahibi*

değiller ya da yeterince kontrol etmiyorlar. Teknolojinin bu denli bilinçsizce kullanımı çocuğu bedensel, ruhsal açıdan olumsuz etkiliyor, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığına ve geç algılamaya sebep oluyor.

Ö8...*İlkokuma-yazma sürecinin ilk adımı okul öncesi eğitimi ile başlar. Çocuğun kaba ve ince motor kaslarının, dinleme, konuşma gibi temel dil becerilerinin ve sosyal iletişim becerilerinin gelişimi açısından okul öncesi eğitiminin yeri ve önemi büyüktür. Bunun yanı sıra okul kültürünün hem veliye hem de öğrenciye kazandırılması bakımından önemli bir rolü de vardır. İlkokuma-yazma sürecinde okul öncesi eğitim almayan öğrenciler, okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre hem akademik hem de sosyal yönden daha fazla zorlanmakta ve daha geç öğrenmektedirler.*

Ö9...*okuma-yazma öğretiminde karşılaştığım bir diğer sorun yaşı küçük olan öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadığı algı ve uyum sorunlarıdır. Yaşı küçük olan öğrenciler bu süreçte bilişsel, duygusal ve psiko-motor açıdan diğer arkadaşlarına göre daha fazla zorlanıyor. Bu durum öğrencinin motivasyonunu düşürerek okula uyumunu, öğrenme isteğini ve okuma-yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkiliyor.*

Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde veli kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin en sık ifade ettikleri sorunlardan başlayarak görüşleri incelendiğinde velilerin; ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları, öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere sebep oldukları, çocuklarının okumaya geçmesi konusunda aceleci davrandıkları, öğrenme sürecinde her şeyi öğretmenden bekledikleri, çocuklarına destek olma konusunda ilgisiz davrandıkları, çocuklarının kişisel bakım ve temizliğini ihmal ettikleri belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Ö6...*veliler ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde kullanılan yeni yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip değiller. Ancak, öğrenmek için de hiç çaba sarf etmiyorlar. Bu yüzden çocuğuma destek olayım derken yanlış öğrenmelere sebep oluyorlar. Pek çok kez uyarmama rağmen sınıfta öğrenilmeyen sesleri de öğretmeye çalışıyorlar ama ses yerine harf öğretiyorlar. Harflerin yazılış yönünü yanlış gösteriyorlar. Bazı veliler ise evde tekrar alıştırılmaları yapmaktan hoşlanmıyorlar. Ya çocuğun çalışmak istemediğini ya da kendisinin çok yoğun olduğu için çocuğunun dersleriyle ilgilenecek zamanının olmadığını söylüyorlar. Okuma-yazma süreci evde tekrar ve alıştırma yapılmazsa başarısızlıkla sonuçlanır. Bu süreçte velilerin*

çocuklarına okur- yazarlığa ulaşana kadar destek olmaları gerekir. Hem süreçte her şeyi benden bekliyorlar hem de çocuklarının en kısa sürede okuma-yazmayı öğrenmelerini istiyorlar.

Ö4...maalesef süreçte velilerimden gerekli desteği göremiyorum. Çocuklarına da yeterince destek olmadıklarını düşünüyorum. Tekrar amaçlı eve gönderdiğim okuma-yazma çalışmaları ya üstünkörü yapılıyor ya da hiç yapılmıyor. Kimisi de o kadar ilgisiz ki çocuğunun hangi sesi öğrenip öğrenmediğini bilmiyor, derslerini takip etmeyi bir kenara koydum, beslenmesini bile hazırlamayı unutan veli var. Çocuğun kişisel bakımını ve temizliğini ihmal ediyor. Bazı veliler ise aşırı duyarlı bu yüzden kaygılı ve aceleci davranıyor, çocuğu hemen okuma-yazma öğrensin istiyor.

Ö7...özellikle sesleri ve heceleri öğretirken velilerin ses temelli cümle yöntemini bilmedikleri için sebep oldukları yanlış öğrenmeleri düzeltmek beni çok yoruyor. Ses yerine harf öğretiyorlar. Ben sınıfta "l" sesini veriyorum, evde le diye tekrar ediliyor. Öğrencinin kafası karışıyor. "l" ve "a" sesini birleştirirken "la" yerine "lea" diyor ve bunu düzeltmek çok zor oluyor. Yine harflerin yazılış yönünü yanlış gösteriyorlar. Tabi bu veliler yanlış öğrenmelere sebep olsalar da süreçte bize destek olmaya çalışan veliler. Bir de ne yapıp ne ettiğimizden hiç haberi olmayan veliler var, çok ilgisizler. Bu velilerle görüştüğümde; evde küçük kardeş var, beni hiç dinlemiyor, sadece babasıyla çalışıyor, tableti elinden alamıyorum, ders çalışmak istemiyor sürekli ağlıyor, çok çalışıyorum vakit ayıramıyorum gibi bahanelerle karşılaşıyorum. Ev ödevlerinin çoğu yapılmıyor, kontrol edilmiyor hatta kaybediliyor. Okuma ve dikte çalışmaları ihmal ediliyor. Sürecin tüm sorumluluğu öğretmenin omuzlarına bırakılıyor. Oysaki bu süreçte başarılı olunabilmesi için öğretmen kadar ailenin de çocuğa destek olması büyük önem taşır.

Öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin büyük bir kısmı programda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmemesi ve programın ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif bir yöntem önermemesinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları programda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmemesi yönündeki görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö8...Okuma-yazma programı hedefler ve içerik açısından değerlendirildiğinde gayet başarılı. Ancak, ölçme- değerlendirme araçlarının revize edilmesine ihtiyaç var. Hem uygulama açısından hem de bilgi eksiklerini tespit etme açısından yetersiz kalıyor.

Ö6...ölçme-değerlendirme aracı olarak önerilen bazı formlar öğrencilerin yaş düzeyi düşünüldüğünde işlevsiz oluyor. Örneğin, öz-akran değerlendirme formlarını öğrencilerimizin bilinçli ve amacına uygun bir şekilde doldurması pek mümkün olmuyor. Öğrenci kendisine ve sevdiği arkadaşlarına her zaman olumlu görüş bildiriyor, sorun yaşadığı arkadaşı güzel bir ürün ortaya koysa dahi olumsuz görüş bildiriyor. Yaşı gereği duygularıyla daha çok hareket ediyor.

Ö4...okuma-yazma öğretimi sürecinde programda bulunan ölçme-değerlendirme araçlarını (gözlem formu, öz-akran değerlendirme formu) kullanıyorum. Ancak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi gereği bu formları doldururken objektif ve gerçekçi olabileceklerini düşünmüyorum. Bunun yanı sıra veliler bizden öğrencinin başarısını somut verilerle ortaya koymamızı bekliyorlar. Bu sebeple, zaman zaman tatlı rekabeti sağlayan okuma yarışmaları, yazılı yoklama gibi gelenekseli ölçme araçlarına ihtiyaç duyuyorum.

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi programın ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif bir yöntem önermemesine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö3...hem cümle yöntemi hem de ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrettim. Her iki yöntemin de kendine özgü avantaj ve dezavantajları var. Programda sadece ses temelli cümle yöntemi esas alınıyor ama etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için tek bir yöntem yerine her iki yöntemin de iyi tarafları alınıp kullanılabilir veya programda ses temelli cümle yöntemine ek olarak alternatif birkaç yöntem daha önerilebilir, seçme hakkı da öğretmene bırakılabilir.

Ö6...okuma-yazma öğretiminde tek bir yöntemin kullanılmasından kaynaklı bazı sorunların yaşandığını düşünüyorum. Çünkü her sınıfın dinamiği birbirinden farklı oluyor. Sınıfın ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda en doğru yöntemi sınıf öğretmenin belirleyebileceğini düşünüyorum. Bu anlamda öğretmenlerin yaratıcılıklarına güvenilmeli ve programda alternatif okuma-yazma öğretim yöntemlerine de yer verilmelidir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması sırasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. En sık ifade edilen sorunlardan başlayarak öğretmen görüşleri incelendiğinde; ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz kalması, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, sınıfların kalabalık olması ve fiziki imkânların yetersizliği yönündeki görüşler ön plana çıkmıştır.

Öğretmenlerden bazıları ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz kalmasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö1...sesi okuma ve yazma aşamasında öğrencinin çok fazla alıştırma yapması gerekiyor. Ancak, kitaptaki etkinliklerin sayısı az, öğrenci hemen yapıp bitiriyor ama sesi tam anlamıyla öğrenmiş olmuyor. Bu yüzden ekstra etkinlikler hazırlamak zorunda kalıyorum.

Ö5...ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması da sorun oluşturuyor. Çizgi çalışmaları başta olmak üzere seslere ait okuma-yazma etkinlikleri, hece çalışmaları, metin okuma ve dikte çalışmalarının sayısı çok az. Farklı kaynaklardan her ses için sayfalarca etkinlik fotokopi çektiğim zorunda kalıyorum.

Ö7...sesi öğrenme aşamasında öğrenci ne kadar çok tekrar yaparsa o kadar başarılı olur. Ders kitaplarındaki etkinlikler tekrar yapmaya uygun değil çünkü sayıca az. Örnekler, etkinlikler biraz daha çoğaltılabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ö2...bu yöntemde öğrenciler seslere ağırlık verdikleri için anlayarak okuma daha geç geliyor ve okuma-yazmaya geçiş süresi uzuyor. Okuma hızı daha yavaş oluyor. Yine bu yöntemde öğrenciler seslendirmeleri birbirine benzeyen "n-l, m-n ve d-t" bazı harfleri okurken karıştırıyor ve heceleri oluştururken sesleri birleştirmede zorlanıyorlar, sesleri birleştirmeye odaklandıkları için satır sonuna sığmayan sözcüklerde hece bölmeyi de doğru yapamıyorlar, cümle yöntemine göre hecelemede daha fazla hata yapıyorlar.

Ö7 Ses temelli cümle yönteminin bazı dezavantajları yüzünden kısmen doğru buluyorum. Ses temelli cümle yöntemi ile öğrenciler bazı sesleri birleştirirken zorlanıyorlar. Özellikle açık hecelere ulaşmada sorun yaşıyorlar. Örneğin "t" ve "a" seslerini birleştirirken "tıa" şeklinde okuyorlar.

Sözcükleri hecelerine yanlış ayırıyorlar, “eti” sözcüğünü “et-i” olarak heceliyorlar. Sözcük ve cümle ayrımında zorlanıyorlar, bu iki kavramı birbirine karıştırıyorlar. Çünkü sözcük kavramını anlamada zorlanıyorlar. Bu yöntem ile öğrencilerin okumaya geçiş süreleri daha uzun oluyor ve okurken seslere odaklarından okuduğunu anlama da uzun sürede geliyor.

Görüşme yapılan öğretmenlerden birisi sınıfların kalabalık olması ve fiziki imkânların yetersizliğine ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Ö10 Benim ilkokuma-yazma sürecinde karşılaştığım en büyük sorunlardan biri de sınıf mevcudumun çok kalabalık olması. Her öğrenciyle ilgilenme şansım yok denecek kadar az. Sayımız çok kalabalık olduğu için sınıf alanını da verimli kullanamıyorum. Yeterli alanım olsaydı kitap okuma köşesi, oyun köşesi gibi alanlar yapmak isterdim.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerinden kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; yetersiz akademik eğitim, öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ve hizmet içi eğitimlerin verimsiz olması yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı fakültelerinde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili yeterli eğitim almadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler, bu durumdan kaynaklı mesleğin ilk yıllarında ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. İlkokuma-yazma sürecinde kendini yetersiz hisseden öğretmenler yetersizliklerini, bireysel çabaları ve tecrübeli öğretmen arkadaşlarının desteğiyle kapattıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1Fakültemde ilkokuma-yazma alanında sadece teorik bilgi aldım. Uygulama alanında çok az bilgim vardı. Ne öğreteceğimi biliyordum ama nasıl öğreteceğimi bilemiyordum. Mesleğe başlayınca bu konudaki eksikimi daha net gördüm. İlk zamanlar öğrencilerimin okuma-yazma öğrenemeyeceklerini düşündüm. Tecrübeli öğretmen arkadaşarımdan yardım istedim, onların sınıflarına girip gözlemde bulundum. Bu sayede yavaş yavaş güvenim geldi.

Ö5 Ne yazık ki ilk birinci sınıf aldığımda nasıl okuma-yazma öğreteceğimi bilmediğimi fark ettim. Fakültemde bu alandaki tüm yöntem ve teknikleri öğrenmiştim ama bunları öğrencilerime nasıl aktaracağımı bilemiyordum. Süreç içerisinde kendimi başarısız ve yetersiz hissettiğim zamanlar oldu.

Daha önce birinci sınıf okutan ve başarılı olduğuna inandığım öğretmen arkadaşlarımdan yardım istedim.

İlkokuma-yazma öğretimi konusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin de verimli olmadığını düşünen öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö7 *Uzun yıllar ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandık. Bu yöntemde uzmanlaştığımı düşündüğüm sırada ses temelli cümle yöntemine geçiş yapıldı. Hizmet içi eğitim yoluyla yeni yöntem ve uygulaması hakkında bilgi verildi. Ancak, eğitimler çok etkili ve verimli olmadı. Kısa süreliydi ve uygulama yapma şansımız yoktu. Bu yüzden ilk uygulama sırasında epey zorlandım.*

Ö2 *Mühendislik-Mimarlık Fakültesi mezunuyum. İlkokuma-yazma öğretimi konusunda üç aylık hizmet içi eğitim aldım. Eğitim boyunca tüm anlatılanları gayet iyi kavradığım için öğretim sürecinin korktuğum kadar zor olmayacağını düşünmüştüm. Ancak, sınıf ortamı bize anlatılandan çok farklıydı. Uygulama boyutu eksik kalmıştı. O zaman kendimi çok yetersiz hissettim ve epey paniğe kapıldım. Süreç içerisinde bireysel çabalarımla ve mesleki tecrübem arttıkça alana hâkim oldum.*

Görüşme yapılan öğretmenler; sınıfların öğrenci nitelikleri ve veli profili bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmaması ve her öğretmene eşit davranılmaması yüzünden okul yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö8 *...okul yönetiminin oluşturduğu sınıfların öğrenci ve veli profili birbirinden çok farklı. Örneğin bir sınıfa bakıyorsanız, öğrencilerin yarısı okul öncesi eğitim almış, yaşları birbirine yakın, problem davranışları olan öğrenci sayısı yok denecek kadar az, veliler ise iş birliğine açık, ilgili, kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan iyi düzeyde. Diğer sınıfa bakıyorsanız; öğrencilerin çoğu okul öncesi eğitim almamış, yaşı küçük öğrenciler ile problem davranışları olan öğrenciler var, veliler ilgisiz, kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan diğer sınıfa oranla epey düşük düzeyde. Hangi sınıfta okuma-yazma öğretimi daha başarılı olur? Tabi ki ilk sınıfta ve bu sınıf okul yönetiminin başarılı olduğunu düşündüğü ve iyi anlaştığı öğretmene ya da okulun en kıdemli öğretmenine veriliyor. Bu durum bizlerin motivasyonunu düşürüyor ve başarımızı etkiliyor. Okul yönetiminin sınıfları oluştururken öğrencileri dengeli biçimde dağıtması gerekir.*

Ö10...ne yazık ki okul yönetimi her öğretmene eşit davranmıyor, sınıf seçimi, materyal temini, branş derslerinin dağılımı, nöbet gününün belirlenmesi gibi konularda bazı öğretmenlere ayrıcalık tanınabiliyor. Yine sınıflar oluşturulurken öğrenciler adaletli bir biçimde dağıtılmıyor. Öğrenci ve veli profillerine baktığınızda sınıflar arasında gözle görülür farklar oluyor. Bir öğretmen okuma-yazma sürecinde çok fazla sorun yaşamazken, diğer öğretmen çözmesi gereken pek çok sorunla karşı karşıya kalıyor. Bu tarz şeyler öğretmenin hevesini ve isteğini kırıyor maalesef...

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenler, zümre arkadaşlarının kendi sınıflarının başarı durumları ile diğer sınıfların başarı durumlarını karşılaştırdıklarını ve okuma-yazmaya geçmede aceleci davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ö2 İlkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarımdan kaynaklı bazı sorunlar da yaşadım. Bazı zümre arkadaşlarımdan kendi sınıflarının başarı durumları ile diğer sınıfların başarı durumlarını kıyasladığımı gözlemliyorum hatta kendince rekabet ettiklerini görüyorum ve bu durum hiç hoşuma gitmiyor. Bu süreçte hem kendilerini hem de öğrencilerini yıpratıyorlar. Okuma-yazmaya erken geçmenin başarı olduğunu düşünüyorlar ve aceleci davranıyorlar. Oysa önemli olan okuma-yazmaya erken geçmek değil, okuduğunu anlamak. Bu anlamda rekabeti doğru bulmuyorum, biz yarışma yapmıyoruz, öğretim faaliyeti yürütüyoruz. Rekabetin aksine sınıfımızda yararlı olduğunu düşündüğümüz uygulamaları paylaşmamız gerekir, amacım tüm öğrencilerimizin iyi bir okur-yazar olması. Yarışmak yerine bu süreçte karşılaştığımız sorunları çözebilmek için birbirimize destek olmamız gerekmez mi?

Ö10...ilkokuma-yazma öğretiminin kolay bir süreç olmadığını biliyoruz. Öğrenciden, veliden, okul yönetiminden kaynaklı pek çok sorun yaşıyoruz. İşimiz zor, ne yazık ki bazı zümre arkadaşlarımız işimizi daha da zorlaştırıyor. Okuma-yazmaya geçmede aceleci davranıyorlar. Bu yüzden diğer sınıflardaki velilerin acaba bizim öğretmenimiz çok mu geri kalıyor ya da bizim çocuklar çok mu başarısız diye şüphe duymasına ve gereksiz yere kaygılanmalarına sebep oluyorlar. Sınıfların başarı durumlarını karşılaştırıyorlar. A şubesinde okuma-yazmaya geçemeyen 5 öğrenci

varmış, B şubesinin öğretmeni son grup seslere henüz geçememiş, sınıfında okuyamayan öğrenci çokmuş gibi söylemler duyuyorum. Bu söylemler zümre arkadaşlarımızla aramızı bozuyor, bu kadar hırsla ne lüzum var? Odak noktamız öğrenci, amacımız öğretim ise birbirimizin eksiklerini tamamlamalı ve birbirimize her konuda yardımcı olmalıyız.

Tablo 15’de sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	n	Alt Temalar	n
Kendi yeterliliklerinden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	7	Mesleğe başlamadan önce uygulama ağırlıklı akademik eğitim	7
		Uzun vadeli ve uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim	4
Öğretim programından kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	9	Ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif okuma-yazma yöntemlerinin de programda yer alması	9
		Ölçme-değerlendirme araçlarının revize edilmesi	8
Öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	8	Okuma-yazma yönteminin öğretmen tarafından belirlenmesi	8
		Ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğaltılması	8
		Sınıf mevcudunun 25 öğrenciyi geçmemesi	6
Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	10	İyi bir okul öncesi eğitim alınması	10
		Boş zamanların verimli olarak değerlendirilmesi	7
		Okula başlama yaşının yeniden 72 ay olarak düzenlenmesi	8
Okul yönetiminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	5	Sınıfların kura yoluyla öğretmenlere dağıtılması	5
		Tüm öğretmenlere eşit davranılması	5
Veli kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	10	Veli bilgilendirme seminerlerinin yapılması	10
		Okullarda velilerin katılımını sağlayan sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi	7
Zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri	2	Ortak alınan kararlara uyulması	2
		Zümre başkanının görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi	2

Tablo 15’de görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilkokuma-yazma öğretiminde en çok karşılaştıkları öğrenci ve veli kaynaklı sorunlara

ilişkin çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. İkinci olarak öğretmenlerin 9'u öğretim programı kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 8'i öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini, 7'si kendi yeterliliklerinden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini, 5'i okul yönetiminden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini, 2'si ise zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ifade etmiştir.

Öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri başlığı altında görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı iyi bir okul öncesi eğitim alınması yönünde, önemli bir kısmı(8) ise okula başlama yaşının yeniden 72 ay olarak düzenlenmesi ve boş zamanların verimli olarak değerlendirilmesi yönünde görüş bildirmiştir.

Bu konuda öğretmenlerden bazıları iyi bir okul öncesi eğitim alınması yönündeki önerilerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1...iyi bir okul öncesi eğitim ile okuma-yazma öğretiminde karşılaştığımız sorunların azalacağını düşünüyorum. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri ve hazırbulunmuşlukları daha iyi düzeyde olacak, kas becerileri gelişecek, fonolojik farkındalık kazanacak ve sosyal iletişim becerileri artacak. Bu sayede birinci sınıfa daha hazır gelecekler.

Ö8...İlkokuma-yazma sürecinde okul öncesi eğitim almayan öğrenciler, okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre hem akademik hem de sosyal yönden daha fazla zorlanmakta ve daha geç öğrenmektedirler. Bu yüzden her öğrencinin iyi bir okul öncesi eğitim alması çok önemli. Etkili bir okul öncesi eğitim ile okuma-yazma sürecinde yaşadığımız sorunların büyük ölçüde azalacağı kanaatindeyim.

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi okula başlama yaşının yeniden 72 ay olarak düzenlenmesine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2...yeniden eski sistemdeki okula başlama yaşına dönüldüğünde sorunlarımızın epey azalacağını düşünüyorum. Eski sistemde 72 ay taban yaşydı, 72 ay ve üzeri çocuklar birinci sınıfa başlıyordu. Yeni sistemde ise tavan yaşı 72 ay, daha küçük öğrenciler de birinci sınıfa başlayabiliyor. Velilerin aceleci tavrı ya da çocuklarının gelişim özelliklerini yeterince tanıyamamalarından kaynaklı yaşı küçük olan çocuklar ve biz okuma-yazma sürecinde epey sıkıntı yaşıyoruz.

Ö6...bence okula başlama yaşı yeniden düzenlenmeli hatta eski sisteme geri dönmeli, yine 72 ay olmalı. Okuma-yazmaya başlamak için de ideal bir yaş olduğunu düşünüyorum. Aynı sınıfta çocuklar arasında bir yıl ya da daha fazla yaş farkı olmasını doğru bulmuyorum. Gerek akademik gerek sosyal beceriler arasında çok farklılıklar oluyor. Bu dönemde kimi çocukta 6 ay bile fark ediyor diyebilirim.

Boş zamanların verimli olarak değerlendirilmesi önerisinde bulunan öğretmenlerden ikisi ise şu şekilde görüşlerini dile getirmişlerdir:

Ö6...Çocuklar boş vakitlerinde saatlerce ya televizyon ya da bilgisayar, tablet karşısında vakit harcıyor. Televizyonda ya da bilgisayarda kendi gelişim düzeylerine uygun olmayan çizgi filmler izliyorlar, şiddet içerikli oyunlar oynuyorlar. Bu öğrencilerin okuma-yazma sürecinde derse olan ilgileri, motivasyonları düşük oluyor, dikkatleri çabuk dağılıyor.

Ö10...öğrencinin boş vakitlerini bilgisayar, tablet ve televizyon başında saatlerce geçirmesi çok zararlı. Bu durumun öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı ve algılama sorunlarını tetiklediğini düşünüyorum. Öğrencinin boş zamanlarını değerlendirme etkinlikleri planlanmalı, sanatsal ve sportif etkinliklere yönlendirilmeli. Bilgisayar oyunlarını oynayacağı ya da televizyon izleyeceği süre kısıtlanmalı.

Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde veli kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde; veli bilgilendirme seminerlerinin yapılması ve okullarda velilerin katılımını sağlayan sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesi yönündeki önerileri ön plana çıkmıştır. Bu konuda öğretmenlerden bazıları çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1...sene başında rehberlik servisinin de desteği alınarak veli bilgilendirme semineri yapılabilir. Seminerde bize sorun oluşturduğunu düşündüğümüz tüm konuları konuşmalıyız. Örneğin, ses temelli cümle yöntemi, öğrenme aşamaları ve çocukların gelişim özellikleri hakkında bilgi vermeliyiz. Bu süreçte velilerden beklentilerimizi de mutlaka ifade etmeliyiz. Sene içerisinde belli aralıklarla velilerin geri dönütleri doğrultusunda ihtiyaç duydukları konularda uzmanların da katıldığı bilgilendirme seminerleri organize edilebilir. Bununla beraber, velilerin sınıf ya da okulda düzenlenen sosyal etkinliklere katılımını teşvik etmeliyiz. Veli ne kadar sürecin içerisinde olursa, o kadar iletişimimiz güçlenir ve sorunlarımız azalır.

Ö3...*eğitim-öğretim yılının başında mutlaka velileri bilgilendirmeye yönelik toplantı ya da seminer düzenlenmeli. Ses temelli cümle yöntemi detaylı bir şekilde açıklanmalı, hatta harflerin seslendirmeleri ve hece çatma kuralı tek tek gösterilmeli. Öğrencilerin okuma-yazma sürecinde kullanacakları çizgili defter, ders kitabı gibi ders materyalleri tanıtılmalı. Öğrencilerin bu süreçte yaşayabileceği sorunlar ve çözüm önerileri konusunda bilgi verilmeli. Tabi bu seminer sadece sene başı ile sınırlı kalmamalı. Belli aralıklarla ihtiyaç duyulan konularda seminerler yapılmalı. Velilerin sürece aktif katılımını sağlamak adına sınıfta ya da okulda birlikte yapılabilecek sosyal etkinliklerin sayısı artırılmalı. Bu etkinlikler sayesinde velinin de çocuğunu daha iyi tanıyacağını, çocuğunun güçlü ve zayıf yönlerini daha net görebileceğini düşünüyorum. Veli çocuğunu ne kadar iyi tanır, süreç hakkında ne kadar bilgi sahibi olursa biz de o kadar az sorun yaşarız.*

Ö7...*öncelikle okuma-yazma sürecinde yanlış öğrenmelerin önüne geçebilmek için velilerin ses temelli cümle yöntemi ve öğrenme basamakları konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Çocuğunun gelişim özelliklerinin farkında olmayan veliler var. Rehberlik servisinin desteğiyle çocukların zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi hakkında bilgi verilebilir. Sene içerisinde velilerin görüşleri alıp en çok sorun yaşadıkları ya da öğrenmek istedikleri konular belirleyebiliriz, bu doğrultuda okul yönetiminin desteğiyle konuyla ilgili uzmanları okula davet ederek seminer vermesini sağlayabiliriz. Ayrıca velilerimiz ve öğrencilerimizle kaliteli zaman geçirebileceğimiz sosyal etkinliklere daha fazla yer verebiliriz. Bu sayede velilerin çocuklarının akranları içerisindeki tutumlarını ve davranışlarını da görmelerini sağlamış oluruz. Veliler ile birbirimizi daha iyi tanıyabilir, istek ve beklentilerimiz noktasında birbirimizi daha iyi anlayabiliriz. Böylece okuma-yazma sürecinde yaşayabileceğimiz sorunları en asgari düzeye indirmiş oluruz.*

Görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde yaşadıkları öğretim programı kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin programda ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif okuma-yazma yöntemlerinin de yer almasını ve ölçme-değerlendirme araçlarının revize edilmesini önermişlerdir.

Programda ses temelli cümle yöntemine alternatif okuma-yazma yöntemlerinin de yer almasını öneren öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3...etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için tek bir yöntem yerine her iki yöntemin de iyi tarafları alınıp kullanılabilir veya programda ses temelli cümle yöntemine ek olarak alternatif birkaç yöntem daha önerilebilir, seçme hakkı da öğretmene bırakılabilir.

Ö4...okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin özelliklerine göre bazı sınıflarda cümle yöntemi etkili olurken bazı sınıflarda ses temelli cümle yöntemi ya da karma yöntem, hikâye yöntemi gibi farklı yöntemler etkili olabilir. Bu yüzden programda tek bir yöntemin önerilmesini doğru bulmuyorum. Ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif okuma-yazma yöntemlerinin de önerilmesi gerekir.

Programda ölçme-değerlendirme araçlarının revize edilmesini öneren öğretmenlerden bazılarının görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2...dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik çok fazla gözlem formu ve öz-akran değerlendirme formu var, bu formların öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede çok etkili olduğunu düşünmüyorum, revize edilmeye ihtiyacı var. Programda bu formların sayısı azaltılıp özellikle okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini değerlendirmek için hazırlanmış kazanım değerlendirme çalışmaları eklenebilir.

Ö7...bu sorunun çözümüne yönelik öğrencilerin kazanım eksiklerini belirlemede yetersiz kaldığını düşündüğüm ölçme-değerlendirme araçları bizlerin ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda yeniden düzenlenebilir. Örneğin, okuduğunu anlama ve yazma aşamasında öğrencilerin başarı durumlarını belirlemek için gözlem formları çok işlevsel değil, sayıca da çok fazla. Onların yerine özel yayınevlerinin hazırladığı gibi yine etkinlik temelli kazanım yoklama çalışmaları örnekleri programda yer alabilir, biz de bu örneklerden yola çıkarak bu değerlendirme çalışmalarının sayısını arttırabiliriz, böylece veliye de sunabileceğimiz daha somut veriler olur.

Ö10...ölçme- değerlendirme araçlarının revize edilmesini önerebilirim. Süreç odaklı değerlendirme konusunda hemfikirim, ürün dosyalarının, biraz sayısı fazla da olsa gözlem formlarının yararlı olduğunu düşünüyorum ancak okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kazanım değerlendirme sınavları, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testlerinin de faydalı olduğunu düşünüyorum. Programda ya da ders kitaplarında bu tarz örnekler fazla görmedim, daha çok yardımcı kaynak

kitapların ekleri olarak veriliyor. Programda bu araçların örnekleri verilebilir. Örneğin, her grup ses bittiğinde bir kazanım değerlendirme sınavı uygulanabilir, sınavdan kastım not vermek değil tabi ki öğrencinin eksiklerini daha net görmek...

Görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunların çözümüne ilişkin önerilerini; okuma-yazma yönteminin sınıf öğretmeni tarafından belirlenmesi, ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğaltılması, sınıf mevcudunun 25 öğrenciyi geçmemesi biçiminde sıralamışlardır.

İlkokuma-yazma öğretiminde okuma-yazma yönteminin sınıf öğretmeni tarafından belirlenmesini öneren öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö3...*etkili bir ilkokuma-yazma öğretimi için tek bir yöntem yerine her iki yöntemin de iyi tarafları alınıp kullanılabilir veya programda ses temelli cümle yöntemine ek olarak alternatif birkaç yöntem daha önerilebilir, seçme hakkı da öğretmene bırakılabilir.*

Ö6...*her sınıfın dinamiği birbirinden farklı oluyor. Sınıfın ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda en doğru yöntemi sınıf öğretmenin belirleyebileceğini düşünüyorum. Bu anlamda öğretmenlerin yaratıcılıklarına güvenilmeli...*

Ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğaltılması önerisinde bulunan öğretmenlerden bazıları ise görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ö5...*sesi okuma ve yazmaya yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısı çoğaltılabilir. Bu anlamda özel yayınevlerinin hazırladığı ilkokuma-yazma setleri örnek teşkil edebilir. Özel yayınevlerinin çıkardığı yardımcı kaynaklara baktığınızda fasikül halinde, yazma çalışmaları için ayrı, her ses için ayrı bir kitapçık var ve kitapçığın içerisinde sayfalarca etkinlik var. Öğrenci, bir sesi iyice öğrenip kitapçığı tamamlamadan diğerine geçemiyor.*

Ö10...*ders kitaplarındaki serbest ve düzenli çizgi çalışmaları da dâhil olmak üzere sesi okuma, yazma, hece ve sözcük oluşturma etkinlikleri çoğaltılırsa hem yardımcı kaynaklara başvurmamıza gerek kalmaz hem de öğrenci için gerekli pekiştirme çalışmalarını yapmış oluruz.*

Sınıf mevcudununun 25 öğrenciyi geçmemesi yönünde önerile bulunan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö8 Her dersin öğretiminde olduğu gibi okuma-yazma öğretiminde de öğrencinin gelişimiyle yakından ilgilenmemiz çok önemli ancak kalabalık sınıflarda böyle bir şansınız olmuyor. Bu yüzden sınıfların 25 öğrenciyi geçmemesi gerekir.

Ö10...sınıf kalabalık olduğunda yürüttüğünüz öğretim faaliyetlerinin verimli olması çok zor, öğrenciyle birebir ilgilenme şansınız yok denecek kadar az, oysaki okuma-yazma öğrencinin sınıf içerisinde birebir ilgiye ihtiyaç duyduğu kritik zamanlardan biri. Bu bakımdan sınıf mevcutları 20 kişi, maksimum 25 kişi olmalı.

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerinden kaynaklı yaşadıkları sorunların, fakültelerinde ilkokuma-yazma öğretimi dersinde verilen akademik eğitimin uygulama ağırlıklı olması durumunda çözüleceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise ilkokuma-yazma öğretimine yönelik yürütülen hizmet içi eğitimlerin uzun vadeli ve uygulama ağırlıklı olmasını önermiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1...mesleğe başlamadan önce fakültelerimizde aldığımız ilkokuma-yazma öğretimi dersi daha uygulama ağırlıklı olabilir. Örneğin teorik bilgileri öğrendikten sonra dönem sonuna kadar sadece birinci sınıf öğrencilerini ve öğretmenlerini gözlemleyip ders anlatımlarına katılabiliriz. Mesleğe başladıktan sonra da bu alanda öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu konular belirlenip uzun vadeli ve uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler verilebilir.

Ö9...bence ilkokuma-yazma öğretimi dersi uygulamaya dönük olmalı. Biz okul uygulamaları dersinde tüm derslere girip gözlem yapıyoruz ama ilkokuma-yazma sürecini başlı başına bir yıl boyunca takip etmeliyiz, öğretimin her aşamasını görmeliyiz, fakültede de teorik bilgileri öğrenmeye devam etmeliyiz. Sınıf öğretmenin gözetiminde derslerin işlenişine katılmalıyız. Mesleğe başladıktan sonra da bakanlık tarafından bu alandaki eksiklerimizi giderebilme ve yeni öğrenme yaklaşımlarından haberdar olabilme adına belli aralıklarla uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler

verilmelidir. Tabi bu eğitimler 1-2 günlük değil uzun vadeli ve derinlemesine eğitimler olmalı.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarısı ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden kaynaklı sorunların çözümüne yönelik sınıfların kura yoluyla dağıtılmasını ve tüm öğretmenlere eşit davranılmasını önermişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö4...okul yönetimi sınıfların oluşturulması, ders materyallerinin temini, nöbet görevlerinin belirlenmesi gibi konularda her öğretmene eşit davranmalı özellikle sınıfların dağıtımında şeffaf olmalı, sınıfları öğrenci ve veli özellikleri bakımından dengeli bir biçimde oluşturduktan sonra sınıf öğretmenlerini kura yoluyla belirlemelidir.

Ö6...bence en iyisi sınıfları kura çekerek belirlemek, böylece hiçbir meslektaşım kendisine haksızlık yapıldığını düşünmez, yönetim de tüm öğretmenlere eşit davranmış olur.

Ö8...okul yönetiminin tüm öğretmenlere eşit ve adaletli davrandığını, destek olmaya çalıştığını gözlemlediğiniz sürece okul kaynaklı sorunların hepsi ortadan kalkar.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından kaynaklı yaşadıkları sorunların, zümrece alınan kararlara uyulduğu ve zümre başkanının sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde çözüleceğini belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin ikisi çözüm önerilerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö4...zümre arkadaşımız ortak aldığımız kararlara uyarsa ve zümre başkanımız sorumluluklarını yerine getirirse hiçbir sorununuz olmaz. Örneğin öğretmen arkadaşım okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmamalı, zümrece kabul ettiğimiz çalışma takvimine sadık kalmalı. Zümre başkanı da kararlara uymadığını düşündüğü öğretmen arkadaşlara gerekli uyarılarda bulunmalı.

Ö10...zümrece aldığımız kararlara uymadığımız takdirde sorununuzu çözemeyiz. Bu konuda bir örnek vermek istiyorum: Sene başında zümre arkadaşlarımızla velilerin kurduğu whatsapp gruplarına daha önceki yıllarda yaşanan olumsuz durumlardan kaynaklı katılmama kararı aldık. Ancak bir arkadaşımız bu karara uymayıp katılınca velilerimize karşı bizi zor durumda bıraktı. Biz iletişime açık değiliz gibi bir algı oluştu. Tabi bu noktada zümre

başkanımızın öğretmen arkadaşı uyarması gerekirdi ama tatsızlık yaşarım korkusuyla uyarımadı. Bu noktada zümre başkanı da sorumluluklarının bilincinde olmalı. Sadece zümre arkadaşları arasındaki iletişimi değil, zümre öğretmenleri ile okul yönetimi arasındaki iletişimi de sağlamalıdır.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden ve velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 16'da sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Öğrencilerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	n
Hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi olması	10
Öz bakım becerilerini kazanma	8
Sınıf kurallarına uyma	6

Tablo 16'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasını, 8'i öğrencilerinin öz bakım becerilerini kazanmış olmalarını, 6'sı ise öğrencilerinin sınıf kurallarına uymalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin iyi olmasını bekleyen öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Ö2...okuma-yazma öğretimine başlarken öğrencimin hazırbulunuşluk düzeyinin iyi olmasını bekliyorum. Çünkü bu süreçte öğrencinin başarısı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan hazır olmasına, ön koşul öğrenmeleri kazanmasına, genel sağlık durumunun, ilgi, motivasyon ve güdülenmişliğinin iyi olmasına kısaca hazırbulunuşluğunun iyi olmasına bağlıdır, aksi taktirde öğretim faaliyetlerini yürütemeyiz.

Ö6...okuma-yazma öğrenirken öğrencinin fiziksel, bilişsel olgunluğunun, güdülenmişlik düzeyinin yani hazırbulunuşluğunun iyi düzeyde olması gerekir. Öğrencinin geçmiş yaşam deneyimleri ve ön koşul öğrenmeleri ne kadar zenginse öğrenci o kadar öğrenmeye hazırdır.

Öğrencilerinin öz bakım becerilerini kazanmış olmalarını bekleyen öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö4...öğrencilerimin tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme, kendi başına yiyip içebilme ve kıyafetini giyme gibi öz bakım becerilerinde yeterli olmalarını bekliyorum. Öz bakım becerilerini kazanamamış öğrenciler okula uyum sağlama ve öğrenme sürecinde sıkıntı yaşıyorlar, tabi biz de. Bu noktada görev ve sorumluluk ailelere düşüyor.

Ö7...öz bakım becerilerini kazanamayan öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından da kabul görmüyor, bu dönemde çocuklar birbirlerine çok acımasız davranabiliyorlar. Öğrencinin öz güveni ve sosyal kabulü azaldığı için öğrenme sürecinde de sıkıntı yaşıyor. Tabi bizim için de sıkıntılı bir durum. Okuma-yazmayı öğrenme aşamasında sürekli yakın temas halindeyiz. Örneğin, yazma öğretimi sırasında öğrencilerimin tek tek yanına gidiyorum, gerekirse elinden tutup harfin nasıl yazılacağını gösteriyorum. Bu yüzden öğrencilerimim temiz ve öz bakım becerilerini kazanmış olmalarını bekliyorum.

Öğrencilerinin sınıf kurallarına uymasını bekleyen öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö1...öğrencilerimin ders-araç gereçlerini zamanında hazırlama, dersi dikkatli dinleme, teneffüslerde arkadaşlarıyla iyi geçinme, sınıfı temiz tutma gibi sınıf kurallarına uymalarını bekliyorum. Bir sınıfta sınıf kurallarına uyan öğrenci sayısı ne kadar çok ise öğretim etkinlikleri de o kadar başarılı oluyor.

Ö9...sene başında öğrencilerimle derse zamanında girme, ders araç-gereçlerini koruma, dersi dikkatli dinleme, arkadaşlarına iyi davranma gibi pek çok konuda konuşuyoruz ve sınıf kurallarımız konusunda anlaşmaya varıyoruz. Öğrencilerimin bu kurallara uymasını bekliyorum. Çünkü okuma-yazma öğretimi dâhil olmak üzere tüm derslerde başarının sırrı disiplinli ve düzenli bir sınıf ortamı.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencinin başarısı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan öğrenmeye hazır olmasına,

ön koşul öğrenmeleri kazanmasına, genel sağlık durumunun, ilgi, motivasyon ve güdülenmişliğinin yeterli olmasına kısaca hazırbulunuşluğunun yeterli düzeyde olmasına bağlı bulunmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden en çok hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasını beklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme, kendi başına yiyip içebilme, kıyafetini giyme gibi öz bakım becerilerini kazanmış olmalarını ve sınıf kurallarına uymalarını beklediklerini dile getirmişlerdir.

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde velilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Velilerinden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	n
Saygı ve güven duyma	10
Öğrenmeye ve iş birliğine açık olma	8
Çocuklarının ev çalışmalarına rehberlik yapma	7
Çocuklarının kişisel bakım ve temizliğine özen gösterme	6

Tablo 17’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde velilerden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamı velilerin; kendilerine saygı ve güven duymalarını, 8’i öğrenmeye ve iş birliğine açık olmalarını, 7’si çocuklarının ev çalışmalarına rehberlik yapmalarını, 6’sı ise çocuklarının kişisel bakım ve temizliğine özen göstermelerini beklediklerini belirtmişlerdir.

İlkokuma-yazma öğretiminde velilerinden kendilerine saygı ve güven duymalarını bekleyen öğretmenlerin ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö5...velilerimin bana saygı duymasını ve güvenmesini bekliyorum. Çocuklarının akademik ya da davranışsal sorunlarını paylaştığımda alan uzmanı olarak sözlerime ve çözüm önerilerime güvenip bunun altında art niyet aramalarını istemiyorum. Hiçbir öğretmen öğrencisinin kötülüğünü istemez.

Ö10...maalesef bazı veliler ön yargılı, çocuklarının durumlarını kabullenemiyorlar ve söylediklerime itimat etmiyorlar. Oysa ben öğrencimin daha başarılı olması ya da

daha iyi bir insan olarak yetişmesi için eğitimci olarak görüşlerimi, önerilerimi söylüyorum. “Benim çocuğum evde böyle davranmıyor, evde okuyor ama okulda okuyamıyor” gibi söylemlerde bulunuyorlar. Tabi bunların hepsi birer savunma mekanizması ama çocuğun sorunlarının çözümü için velilerin bizlerin görüşlerine saygı duyup çocukları için en iyisi istediğimize güvenmesi gerekir.

İlkokuma-yazma öğretiminde velilerin öğrenmeye ve iş birliğine açık olmalarını, çocuklarının ev çalışmalarına rehberlik yapmalarını bekleyen öğretmenlerden bazıları görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ö1...*velilerimizin okuma-yazma öğretimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını söylemiştim. Bu süreçte çocuklarına gereken desteği sağlayabilme, yanlış öğrenmelere engel olabilme adına velilerin öğrenmeye ve iş birliğine açık olması gerekir.*

Ö6...*gerek akademik açıdan gerekse de davranışsal açıdan çocuğun okuma-yazma öğrenmesine engel olan sorunların çözümü için velilerin öğrenmeye ve iş birliğine açık olması gerektiği kanaatindeyim, onlardan beklentim de bu yönde.*

Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi, çocuklarının kişisel bakım ve temizliğine özen göstermeleri konusunda velilerden beklentilerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö8...*okuma veya yazma çalışmaları yaparken her öğrencimin yanına gidip tek tek ilgilenmeye çalışıyorum, dolayısıyla öğrencilerimle birebir temas halindeyim. Velilerimden çocukların kişisel bakımına ve temizliğine gereken özeni göstermelerini bekliyorum.*

Ö10...*sınıf toplumun küçük bir parçası. Toplum içinde yaşamının belli başlı kuralları var. Bulaşıcı hastalıkların önlenmesi ve hijyen açısından kişisel bakım ve temizliğe önem verilmesi gerekir Ağaç yaşken eğilir misali velilerin kişisel bakım ve temizlik konusunda çocuklarının gelişimini takip etmelerini gerekir. Okuma-yazma çalışmalarını yürütürken bizler çocuklarla yakın iletişim içinde oluyoruz. Bu konuda velilerin hassasiyetini bekliyorum.*

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilkokuma-yazma öğretiminde velilerinden kendilerine saygı duymalarını ve eğitimci olarak görüşlerine, çözüm önerilerine güven duymalarını beklediklerini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu velilerin; çocuklarına gereken desteği sağlayabilme, yanlış öğrenmelere engel olabilme adına öğrenmeye ve iş birliğine açık olmasını,

ev çalışmalarına rehberlik yapmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, velilerden çocuklarının kişisel bakım ve temizliğine özen göstermelerini beklediklerini dile getirmişlerdir.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen bu alt probleme ilişkin veriler, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Okul Yönetiminden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	n
Sınıfların adaletli bir biçimde oluşturulması	5
Her öğretmene eşit davranılması	4
Sınıf ihtiyaçlarının karşılanması konusunda destek verilmesi	3

Tablo 18’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 5 öğretmen; sınıfların öğrenci ve veli özellikleri bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmasını, 4 öğretmen her öğretmene eşit davranılmasını, 3 öğretmen ise sınıf ihtiyaçlarının karşılanması konusunda destek verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmişler:

Ö3...okul yönetiminin öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, yaş grupları, velilerin sosyo-ekonomik durumları gibi özelliklerini göz önünde bulundurarak sınıfları dengeli bir biçimde oluşturmalarını bekliyorum.

Ö7...okul yönetiminden en büyük beklentim; sınıfların dağıtılması, sınıfların ihtiyaçlarının karşılanması, birinci sınıf öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara ilişkin görevleri ile nöbet görevlerinin belirlenmesinde her öğretmene eşit davranmalarıdır.

Ö8...okuma-yazma süreci başlamadan önce okul yönetiminden; sınıfın sıra, tahta, pano, projeksiyon vb. araç-gereç ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfın temizlik ve bakımının zamanında yaptırılması konularında destek bekliyorum.

Tablo 19'da sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin İllokuma-Yazma Öğretiminde Zümre Arkadaşlarından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	n
Paylaşımçı olma	5
Ortak alınan kararlara uyma	3
Okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmama	2
Sınıf düzeylerini karşılaştırmama	2

Tablo 19'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; 5 öğretmen paylaşımcı olmalarını, 3 öğretmen ortak alınan kararlara uymalarını, 2 öğretmen ise okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmamalarını ve sınıf düzeylerini karşılaştırmamalarını beklediklerini dile getirmiştir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2...zümre arkadaşlarımızla bir takım olduğumuza göre bu süreçte onlardan beklentim, sınıf içi yaptıkları ve faydalı olduğunu gözlemledikleri uygulamaları, farklı fikirleri ve etkili olduğunu düşündükleri materyalleri paylaşmalarıdır.

Ö6...zümre toplantısında aldığımız kararların tüm zümre arkadaşlarım tarafından uygulandığını görmek isterim aksi halde uyum halinde çalışamayız.

Ö9...en önemli beklentim okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmamaları, bazı zümre arkadaşlarım çok acele ediyor, bir haftada 4-5 ses veriyor ama zümre kararımız var, çalışma takvimine uygun hareket etmemiz gerekiyor. Çünkü içimizden biri farklı ilerlediğinde diğer veliler paniğe kapılıyor ve arada bir kriz yaşanıyor.

Ö10...ne yazık ki bazı zümre arkadaşlarım çok hırslı, ,okuma-yazmaya geçen öğrenci sayılarını yakından takip edip sınıf düzeylerini karşılaştırıyorlar, ders materyallerini saklıyorlar, teneffüslerde öğrenci defterlerini dahi kontrol edenler var. Ama her sınıfın dinamiği farklı, sınıfların düzeylerini karşılaştırmak doğru değil. Ayrıca hepimizin odak noktası öğrencilerimiz, yarışmaya ne lüzum var? Bu sebeple arkadaşarımdan beklentim paylaşımcı olmaları ve sınıf düzeylerini karşılaştırmamaları.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, yaş grupları, velilerin sosyo-ekonomik durumları gibi özellikleri göz önünde bulundurularak sınıfların öğrenci ve veli özellikleri bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmasını, her öğretmene eşit davranılmasını ve sınıf ihtiyaçlarının karşılanması konusunda destek verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, iş birliği ve iletişimi güçlendirme adına paylaşımcı olmalarını, ortak alınan kararlara uymalarını, okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmamalarını ve sınıf düzeylerini karşılaştırmamalarını beklediklerini dile getirmişlerdir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmının bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan bu araştırmada 151 sınıf öğretmenine uygulanan anket ve 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular aracılığıyla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler; ilkokuma-yazma öğretim programını kavrama ve uygulama, alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri takip etme, derse hazırlıklı gelme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma, özgün materyaller hazırlama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini dikkate alarak derslerini hazırlama gibi meslek bilgisi konularında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ertem ve Öztürk (2017) ve Karacaoğlu'nun (2008) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bu bulguları destekler niteliktedir. Ertem ve Öztürk(2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimi öz yeterlilik inanç düzeylerinin çok yüksek çıktığını ifade etmişlerdir. Karacaoğlu(2008) ise çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi, kendilerini geliştirme, ulusal ve uluslararası değerler konularında kendilerini oldukça yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı, fakültelerinde ve hizmet içi eğitimlerde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını ve eğitimlerin teorik düzeyde kalıp uygulama boyutunun ihmal edildiğini belirtmiştir. Benzer bulgulara Durukan ve Alver (2008), Karaman ve Yurduseven(2008), Ortabağ Çevik(2006) tarafından yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır. Durukan ve Alver'in (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ilkokuma-yazmayla ilgili hizmet öncesinde aldıkları dersleri ve hizmet içi dönemde aldıkları eğitimleri yetersiz bulduklarını dile getirmiş ve ilkokuma-yazma öğretiminde

teorik derslerden çok, uygulama ve tecrübenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Karaman ve Yurduseven'in (2008) araştırmasında öğretmenler, programın uygulanmasına ilişkin yeterli hizmet içi eğitim almadıklarını; Ortabağ Çevik'in (2006) araştırmasında ise öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitimlerin etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin aldığı eğitimin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında ilkokuma-yazma öğretim sürecinde sorun yaşadıklarını, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve yetersizliklerini bireysel çabaları sayesinde kapattıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların çözümüne ilişkin sınıf öğretmenleri, fakültelerinde ve hizmet içi eğitimlerde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili verilen eğitimlerin uzun vadeli ve uygulama ağırlıklı olmasını önermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, programın hedeflerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu ve ses temelli cümle yönteminin programın hedeflerini gerçekleştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimi ile disiplinler arası öğrenmeyi sağladığını ifade etmişlerdir. Nitekim Polat'ın (2017) yaptığı çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan programın ve ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin düzeyine ve hedef davranışlara uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmediği yönünde görüş bildirmiş ve bunun sıkıntısını yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, okuma-yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan gözlem ve değerlendirme formlarının sayıca çok fazla olmasının ve öğrenme düzeyini belirlemede etkisiz kalmasının istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gülbaş(2008) ve Korkmaz'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Gülbaş(2008) araştırmasında öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretim sürecinde gözlem ve değerlendirme formlarının fazlalığından ve etkili olmamasından yakındıklarını ifade etmiştir. Korkmaz'ın (2006) araştırmasında ise öğretmenler, okuma-yazma

becerilerini değerlendirme sürecinde çok fazla form ve belge işleriyle uğraşmalarının programda istenilen amaca ulaşmayı zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler bu sorunun çözümüne ilişkin programda yer alan gözlem ve değerlendirme formlarının sayısının azaltılıp ölçme-değerlendirme araçlarının yeniden revize edilmesini önermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamada somut materyaller kullandıklarını, öğrencilerin seviyesine uygun ders içi ve ders dışı etkinlikler hazırladıklarını, derslerini farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretim programını uygulama sırasında bazı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğretim programının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları; ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve fiziki imkânların yetersizliği biçiminde ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin programın yapısına uygun bir yöntem olmasına rağmen bazı sınırlılıkları olduğunu dile getirmişlerdir. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin öğretmenler, bu yöntemde öğrencilerin okunuşu birbirine benzeyen harfleri karıştırdıklarını, ses ve heceleri birleştirmede zorlandıklarını, sözcükleri hecelerine bölmede sorun yaşadıklarını, sözcükleri yazarken harflerini eksik yazdıklarını ve tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler, cümle yöntemine göre ses temelli cümle yönteminde okuma-yazmanın daha uzun sürede öğrenildiğini, okuduğunu anlamının geciktiğini ve okuma hızının daha yavaş olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özsoy(2006), Öz(2009), Koç(2012), Özcan ve Özcan'ın (2014) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Özsoy(2006) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminden kaynaklı öğrencilerin heceleyerek okuması, hızlı ve anlamlı okumanın gecikmesi, noktalama işaretlerinin kavranamaması gibi sorunlar ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Öz'ün (2009) araştırmasında öğretmenler, ses temelli cümle yönteminin göz sıçramasını daraltarak öğrencilerin okuma hızını düşürdüğünü ve bu yöntem ile anlamlı okumanın yeteri kadar gerçekleştirilemediğini

belirtmişlerdir. Koç (2012) araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemin uygulandığının çok önemli olduğunu, ses temelli cümle yönteminde okuma hızının cümle yöntemine göre daha düşük olduğunu ve öğrencilerin sese ağırlık verdikleri için anlayarak okumanın geç geliştiğini belirtmişlerdir. Özcan ve Özcan (2014)'ın araştırmasında ise öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin okunuşu ve yazılışı birbirine benzeyen harfleri karıştırdıklarını, açık hecelere ulaşmada, üç ve dört harfli seslerden hece çatma sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu(%70) ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarından kaynaklı ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini kısmen doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ses temelli cümle yönteminden kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin, programda alternatif okuma-yazma yöntemlerine yer verilmesini ve okuma-yazma yönteminin sınıf öğretmeni tarafından belirlenmesini önermişlerdir. Benzer şekilde Sağırılı'nın(2006) araştırmasında öğretmenlerin çoğu ilkokuma-yazma öğretiminde yöntem seçiminin kendilerine bırakılmasının daha doğru olacağını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı(%30) ise, ses temelli cümle yönteminin üstünlükleri sebebiyle ilkokuma-yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesini tamamen doğru bulduklarını belirtmiştir. Ses temelli cümle yönteminin üstünlüklerine ilişkin öğretmenler, bu yöntemin öğretim programının benimsediği öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntem olduğunu, ezberden uzak anlamlı ve kalıcı izli öğrenmeyi sağladığını ve öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sağırılı(2006)'nın yaptığı çalışmada ses temelli cümle yönteminin üstünlüklerine ilişkin öğretmenler, bu yöntemin ezberden uzak anlamlı öğrenmeyi sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi oluşturduğu, öğrencilerin aktif katılımını sağladığını ve derslerin daha zevkli işlendiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, öğretim programının uygulanması sırasında ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kitaplardaki çizgi çalışmalarının, seslere ait okuma-yazma etkinliklerinin, hece çalışmalarının, metin okuma ve yazma çalışmalarının sayısının çok az olduğunu, bu sebeple öğrencilerin tekrar ve alıştırma yapmasına imkân vermediğini vurgulamışlardır.

Benzer şekilde Bektaş (2007) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimi kitaplarındaki etkinlikleri yeterli bulmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ve sınıfların fiziki imkânlarının yeterli olmadığını, uygun olmayan fiziki koşulların okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediğini açıklamışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, bu sorunun çözümüne ilişkin sınıflardaki öğrenci sayısının 25 kişiyi geçmemesini önermişlerdir. Nitekim Babayiğit ve Erkuş (2017), Demir ve Ersöz (2016), Adıgüzel ve Karacabey (2010) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenleri, ilkokuma-yazma öğretiminde sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ve sınıf mevcutlarının azaltılarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenci kaynaklı yaşadıkları sorunlar ön plana çıkmaktadır. Anket formundan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, öğrencilerin Türkçeyi ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullandığı, ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olduğu, okula ve derse karşı ilgisiz davrandığı, derse hazırlıksız geldiği, gelişim düzeylerinin düşük olduğu ve yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu yaşadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu yaşadığı, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görüşlerine en yüksek oranda katılım göstermiştir. Benzer şekilde görüşme formundan elde edilen sonuçlar bu bulguları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin en sık ifade ettikleri sorunlar, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaması, ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olması ve yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu biçiminde sıralanmaktadır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenler, öğrencilerin boş zamanlarını verimli değerlendiremediklerini, teknolojiyi bilinçsiz kullandıklarını ve bu durumun dikkat dağınıklığına, geç algılamaya yol açarak ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde öğrenci kaynaklı en çok karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlar; öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin yetersiz olması, yaşı küçük öğrencilerin algı

ve uyum sorunu, okul öncesi eğitim alınmaması şeklinde sıralanabilir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar Ünüvar(2002), Samancı(2007), Başar (2013), Özcan ve Özcan(2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Ünüvar(2002) çalışmasında okul öncesinde verilen eğitimin niteliğinin ilkokuma-yazma sürecini doğrudan etkilediğini açıklanmıştır. Samancı (2007) ise araştırmasında ses temelli cümle yöntemini uygulama aşamasında okul öncesi eğitim görmüş öğrencilerin, okul öncesi eğitim görmemiş öğrencilerden farklı becerilere sahip olduklarını, bu öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında da diğerlerinden daha başarılı olduklarını dile getirmiştir. Başar'ın (2013) çalışmasında yaşı küçük olan öğrencilerin okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme, kendi başına yiyip içme gibi öz bakım becerilerinde ve bazı ilkokuma-yazma becerilerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Özcan ve Özcan'ın (2014) araştırmalarında ise öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin ön koşul öğrenmelerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı iyi bir okul öncesi eğitim alınması, önemli bir kısmı ise okula başlama yaşının yeniden 72 ay olarak düzenlenmesi ve boş zamanların verimli olarak değerlendirilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Benzer şekilde Başar(2013), Adıgüzel ve Karacabey'in (2010) yaptıkları çalışmalarda elde ettikleri sonuçlar bu bulguları destekler niteliktedir. Başar(2013), Adıgüzel ve Karacabey'in (2010) araştırmalarında ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin öğretmenler, etkili bir okul öncesi eğitiminin yarar sağlayacağını ve okula başlama yaşının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, veli kaynaklı yaşadıkları sorunlar ön plana çıkmaktadır. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde veli kaynaklı karşılaştıkları sorunlara ilişkin velilerin; ses temelli cümle yöntemi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere sebep olduklarını, çocuklarının okumaya geçmesi konusunda aceleci davrandıklarını, öğrenme sürecinde her şeyi öğretmenden beklediklerini, çocuklarına destek olma konusunda ilgisiz davrandıklarını, ev ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmadıklarını, çocuklarının kişisel bakım ve temizliğini ihmal

ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Öz(2009), velilerin ses temelli cümle yöntemini bilmediklerini ve harflerin seslendirilmesinde yanlış öğrenmelere sebep olduklarını belirtmiştir. Adıgüzel ve Karacabey (2010) araştırmasında, ilkokuma-yazma öğretiminde velilerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmediğini tespit etmiştir. Bektaş (2013), velilerin öğrencilerin ev çalışmalarıyla ilgilenmediklerini, Demir ve Ersöz (2016) ise velilerin okuma-yazmaya geçmede aceleci davrandıklarını ifade etmiştir.

Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde veli kaynaklı en çok karşılaştıkları sorunlar, velilerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili bilgi sahibi olmamaları, öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere sebep olmaları ve okuma-yazmaya geçmede aceleci davranma şeklinde sıralanabilir. Görüşme yapılan öğretmenler veli kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin veli bilgilendirme seminerlerinin yapılmasını ve okullarda velilerin katılımını sağlayan sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmesini önermişlerdir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi yeterliliklerinden, öğretim programından, öğrencilerden, velilerden kaynaklı sorunlar ile öğretim programının uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Anket ve görüşme formundan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde en çok karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlar; öğrencilerin ön koşul öğrenmelerinin yetersizliği, yaşlı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu, velilerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili bilgi sahibi olmamaları ve öğretim sürecinde yanlış öğrenmelere yol açmaları, ses temelli cümle yönteminin sınırlılıkları, sınıf mevcutlarının fazla olması, ölçme-değerlendirme araçlarının amacına hizmet etmemesi, öğretmenlerin fakültelerinde ve hizmet içi eğitimlerde ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili aldıkları eğitimin yetersiz olması şeklinde ifade edilebilir. Bunlarla birlikte görüşme yapılan öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Öğretmenler, sınıfların öğrenci nitelikleri ve veli profili bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmaması ve her öğretmene eşit davranılmaması yüzünden okul yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Demir ve Ersöz'ün (2016) araştırmasında öğretmenler, okul yönetiminin sınıflar oluşturulurken öğrenci dağıtımında adaletsiz davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden kaynaklı sorunların çözümüne yönelik sınıfların kura yoluyla dağıtılmasını ve tüm öğretmenlere eşit davranılmasını önermişlerdir.

Zümre arkadaşlarından kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmenler, zümre arkadaşlarının kendi sınıflarının başarı durumları ile diğer sınıfların başarı durumlarını karşılaştırdıklarını ve okuma-yazmaya geçmede aceleci davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların zümrece alınan kararlara uyulduğu ve zümre başkanının sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde çözüleceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretiminin diğer derslerin öğrenilmesinin ön koşulu olması, okul başarısını etkilemesi ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlaması bakımından öğrencilerin daha sonraki öğrenim yaşantılarında önemli bir yeri olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler ilkokuma-yazma öğretiminin öğrencilerin; sosyal kabulünü arttırması, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi ile dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlaması, toplumsal uyumlarını kolaylaştırması, özgüven ve öğrenme isteklerini etkilemesi, günlük yaşam aktivitelerini kolaylaştırması, bağımsız hareket edebilmelerini sağlaması bakımından tüm yaşamını etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gültekin ve Karadağ'ın (2007) yaptıkları çalışmada elde ettiği sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Gültekin ve Karadağ(2007) çalışmasında, öğretmenlerin ilköğretimde ilkokuma-yazma öğretimini, eğitim ve öğretim etkinliklerinin temeli, öğrencilerin daha sonraki öğrenim ve meslek yaşantılarındaki başarılarının belirleyicisi, kendine güvenen ve eleştiren bir birey yetiştirmenin yolu, toplumsal, ekonomik ve kültürel kalkınmanın temeli olarak gördüklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, kendi yeterliliklerine, öğretim programının uygulanmasına ve öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin görev ve sorumlulukları ile velilere, okul yönetimine ve zümre arkadaşlarına karşı görev ve sorumlulukları olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Bu temalar altında sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri görüşler dikkate alındığında ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görev ve sorumluluklarını; öğretim programını tanıma ve kavrama, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal becerilerinin gelişimini sağlama, alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, velileri öğretim süreci ve çocuklarının genel durumu hakkında bilgilendirme, okul yönetimini öğretim faaliyetleri ve sınıfın

genel durumu hakkında bilgilendirme, zümre toplantılarında alınan kararlara uyma ve uyum içinde çalışma şeklinde belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencinin başarısı; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinimsel açıdan öğrenmeye hazır olmasına, ön koşul öğrenmeleri kazanmasına, genel sağlık durumunun, ilgi, motivasyon ve güdülenmişliğinin yeterli olmasına kısaca hazırbulunuşluğunun yeterli düzeyde olmasına bağlı bulunmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinden en çok hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmasını beklemektedir. Bununla birlikte öğretmenler, ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme, kendi başına yiyip içebilme, kıyafetini giyme gibi öz bakım becerilerini kazanmış olmalarını ve sınıf kurallarına uymalarını beklediklerini dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ilkokuma-yazma öğretiminde velilerinden kendilerine saygı duymalarını ve eğitimci olarak görüşlerine, çözüm önerilerine güven duymalarını beklediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise velilerin çocuklarına gereken desteği sağlayabilmesi adına öğrenme ve iş birliğine açık olmalarını, ev çalışmalarına rehberlik yapmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, velilerden çocuklarının kişisel bakım ve temizliğine özen göstermelerini beklediklerini dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamaları, yaş grupları, velilerin sosyo-ekonomik durumları gibi özellikleri göz önünde bulundurularak sınıfların öğrenci ve veli özellikleri bakımından dengeli bir biçimde oluşturulmasını, her öğretmene eşit davranılmasını ve sınıf ihtiyaçlarının karşılanması konusunda destek verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde zümre arkadaşlarından beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise zümre arkadaşlarının iş birliği ve iletişimi güçlendirme adına paylaşımcı olmalarını, ortak alınan kararlara uymalarını, okuma-yazmaya geçmede aceleci davranmamalarını ve sınıf düzeylerini karşılaştırmamalarını beklediklerini dile getirmişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan önerilere ve yapılabilecek yeni araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimiyle ilgili eğitim fakültelerinde aldıkları dersler ile hizmet içi dönemde aldıkları eğitimler teorik düzeyden uygulamalı hale dönüştürülmelidir.
2. Öğretim programında ses temelli cümle yöntemi dışında alternatif okuma-yazma yöntemlerine de yer verilmeli ve okuma-yazma yönteminin seçimi sınıf öğretmenlerine bırakılmalıdır.
3. Öğretmenlere okuma-yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını tanıtan hizmet içi eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda programda yer alan ölçme-değerlendirme araçları revize edilmelidir.
4. Öğretim programının etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutları azaltılmalı, sınıflardaki öğrenci sayısının 25 kişiyi geçmemesine özen gösterilmelidir.
5. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısını yetersiz bulduklarını göstermektedir. İlkokuma-yazma öğretiminde tekrar çalışmalarının önemi düşünüldüğünde, ders kitaplarındaki çizgi çalışmaları başta olmak üzere seslere ait okuma-yazma etkinliklerinin, hece çalışmalarının, sözcük, metin ve dikte çalışmalarının sayısı arttırılmalıdır.
6. Okul öncesi eğitim, çocuğun ilkokulda başarılı olabilmesi için gerekli davranışları, okuma-yazma öğrenmesine yardımcı olacak kavramları ve becerileri kazandırmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim teşvik edilmeli, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasındaki iletişim ve iş birliğini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
7. Araştırma bulguları ilkokuma-yazma öğretiminde yaşı küçük öğrencilerin algı ve uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir. Bu sebeple, okula başlama yaşı yeniden 72 ay olarak düzenlenebilir.

8. İlkokuma-yazma öğretimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal tüm yönleri ile gelişimini hedeflemektedir. Öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimini desteklemek için boş zamanları değerlendirme etkinlikleri ve teknolojinin bilinçli kullanımı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
9. Okul- aile iş birliğinden kaynaklanan sorunların çözülebilmesi için veli eğitim seminerleri düzenlenmeli ve okullarda velilerin katılımını sağlayan sosyal etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
10. Öğrenci dağıtımında yaşanan adaletsizliği önlemek için sınıflar kura yoluyla belirlenmelidir.
11. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişim ve iş birliğini güçlendirmeye yönelik okul yönetiminin desteğiyle çalışmalar ve sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Eğitim fakültelerinde İlkokuma-Yazma Öğretimi dersi kapsamında yeterli eğitim almadıklarını düşünen öğretmenler ile bu alandaki ihtiyaç ve beklentileri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin ihtiyaç ve beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. İlkokuma-yazma öğretiminde öğrenci niteliklerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
4. İlkokuma-yazma öğretiminde okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1382-1394.
- Akkoyun, F. (2001). *Gestalt terapi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. ve Taş, A. (2011). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Arnold, H., & Johnson, S. (1982). *Extending beginning reading*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Atılğan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başar, M. (2013). 60-66 Ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 8(8), 241-252.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(3), 759-775.
- Baykul, Y. ve Turgut, F. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Baymur, F. (1939). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Maarif Yayınları.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Bektaş, E. (2013). *İlkokuma yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma yazma öğretiminin kazandırılmasında çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Biber, K. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri (Balıkesir örneği)*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma-yazma öğretiminin cumhuriyet döneminde evrimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 114, 8-34.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bower, H. G., & Hilgard, E. R. (1981). *Theories of learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. J. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A.
- Capellini A., & Germano, G. (2015). Early identification of reading problems: preliminary study with students of 1st grade. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 1351-1355.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1 (2), 40-47.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications Inc.

- Dawson, M., & McGovern, J. (1973). *Fundamentals of basic reading instruction*. New York: David McKay Inc.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dökmen, Ü. (2009). *Empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Ekipek, S. ve Ayhan, H. (1987). *Eğitim psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (1984). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ertem, İ. S. ve Öztürk, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Ferah, A. (2001). *Her yönüyle Türkçe ilkokuma-yazma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87.
- Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207 – 211.

- Gunningham, J., & Moore, D. (2004). *Reading and writing in elementary classrooms*. Boston: Pearson Education Inc.
- Gülbaş, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1.sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güleryüz, H. (1997). *Okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hall, M., & Wilson, R. (1972). *Reading and the elementary school child*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods*. London, England: Longman Pub.
- Heilman, A. (1972). *Principles and practices of teaching reading*. Ohio: Charles Merrill Publishing Inc.
- Herr, S. (1970). *Learning activities for reading*. New York: Brown Publishing Inc.
- Hill, W.F. (1990). *Learning: a survey of psychological interpretations*. New York: Harper and Row Publishing Inc.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2002, 11 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 28261). Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karacaoğlu, D. (2008). Öğretmenlik yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 102- 121.
- Karaman, M. ve Yurduseven, S. (2008). İlkokuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115-129.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Ergin Yayınları.

- Keskinkılıç, K. (2002). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıroğlu, K. (2008). *MEB ilköğretim programları (1-5.sınıflar)*. Ankara: Pegem A.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2259-2268.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419- 431.
- Köksal, K. (1999). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Lysker, J. (1997). The relational dimensions of literacy. *Institute of Education Sciences*, 143, 2-23.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf
- Nas, R. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri: Bursa ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz, E. (2009). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öz, F. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz F. ve Çelik K. (2007). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, A. O. (1993). İlkokuma-yazma öğretim programlarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 167-178.

- Özcan, A. O. ve Özcan Ferah, A. (2014). İlkokuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 70-103.
- Özcan Ferah, A. ve Yıldız, S. (2018). 2017 İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ilkokuma yazma bölümünün değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 217-255.
- Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pellegrini, A.D., Galda, L., Shockley, B., & Stahl, S. (1995). The nexus of social and literacy experiences at home and school: implications for first- grade oral language and literacy. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 273-285.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of intelligence*. New Jersey: Littlefield Adams Publishing.
- Polat, H. (2017). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara/Yenimahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 166-186.
- Pretorius, E., & Naude, H. (2002). A culture in transition: poor reading and writing ability among children in South African townships. *Early Child Development and Care*, 172, 439-449.
- Sağırılı, M. (2006). *Ses temelli cümle yönteminin ilkokuma-yazma öğretimi süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısının uygulama öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği kongresinde sunulan bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Saral, M. (1971). *İlkokuma-yazma öğretimi*. Hatay: Saral Yayınları.

- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A.
- Tekişik, H. (1994). *Türkçe öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Tekişik Ofset.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tinker, M. (1971). *Preparing your child for reading*. New York: Robert Rinehart Publishing.
- Tok, ř. , Tok, T. ve Mazi, N. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53,123-144.
- Uzuner, Y. (1997). Okuma ve yazma süreçleri arasındaki bağ. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 228, 23-24.
- Ünalın, ř. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Wilkie, F. (1994). The beginning stage of reading. *Educational Resources Information Center*, 20, 1-9.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 477-516.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V.(2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (şırnak ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EK-A: Görüşme Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu görüşme, ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Görüşme sorularına vereceğiniz tarafsız ve samimi yanıtlar, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunların sağlıklı bir biçimde belirlenmesini sağlayarak öğretim sürecinin etkililiğini arttırmaya ve gelecekte yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacına ulaşmasında değerli görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle amacı dışında kullanılmayacaktır. Ayrıca, izniniz olursa zaman kazanmak açısından görüşmemizi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Uygun görmemeniz durumunda söylediklerinizi not almak istiyorum. Sizin için uygunsa görüşmeye başlayabilir miyiz?

Araştırmama verdiğiniz destek için şimdiden çok teşekkür ederim.

Tuğçe EKİCİ CALIN
Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

- 1.Sizce ilköğretimde ilkokuma- yazma öğretiminin yeri ve önemi nedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde görev ve sorumlulukları nelerdir?
- 3.İlkokuma- yazma öğretiminde cümle yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4.İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
5. İlkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerinizden ve velilerinizden beklentileriniz nelerdir?
- 6.İlkokuma-yazma öğretiminde okul yönetiminden ve zümre arkadaşlarınızdan beklentileriniz nelerdir?

EK-B: Anket Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu anket, ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz tarafsız ve samimi yanıtlar, ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunların sağlıklı bir biçimde belirlenmesini sağlayarak öğretim sürecinin etkililiğini arttırmada katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacına ulaşmasında değerli görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorulara; II. bölümde ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmen yeterliliğine, öğretim programına, öğretim programının uygulanmasına, öğrenci niteliklerine ve okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerinizle ilgili sorulara yer verilmiştir. Sorulara cevap verirken kutucuğun içine (X) işareti koymanız yeterlidir. Her soru maddesi ayrı değerlendirileceğinden tüm sorulara cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar kesinlikle amacı dışında kullanılmayacaktır. Bu yüzden lütfen adınızı yazmayınız.

Araştırmama ayırdığınız vakit ve değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Tuğçe EKİCİ CALIN
Hacettepe Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

1.1. Cinsiyet

1. Kadın () 2. Erkek ()

1.2. Mezun Olduğunuz Kurum

Eğitim Fakültesi ()

Eğitim Yüksek Okulu ()

Fen- Edebiyat Fakültesi ()

Diğer (belirtiniz)

1.3. Mesleki Kıdeminiz

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

1.4. Birinci Sınıf Okutma Durumunuz:

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

BÖLÜM II

Bu bölümde yer alan maddelere cevap verirken kendi deneyim ve gözlemlerinizi dikkate alarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Öğretmen Yeterlilikleri	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Fakültemde "İlkokuma-Yazma Öğretimi" alanında aldığım eğitimi yeterli bulurum.					
2. İlkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
3. "İlkokuma-Yazma Öğretim Programını" anlama, kavrama ve uygulamada kendimi yeterli bulurum.					
4. Alanımdaki gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip ederim.					
5. Ders saatleri dışında, derse hazırlık için yeterli zaman ayırırım.					
6. İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında özgün materyaller hazırlama konusunda sıkıntı yaşamam.					
7. İlkokuma-yazma öğretimini planlama ve uygulama aşamasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
8. İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlarım.					
9. İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin ön koşul öğrenmelerini dikkate alarak hazırlarım.					
10. İlkokuma-yazma öğretimi sırasında derslerimi öğrencilerimin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlarım.					

Öğretim Programı	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
11. İlkokuma-Yazma Programının hedefleri öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun hazırlanmıştır.					
12. İlkokuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” programın hedeflerini gerçekleştirmede uygun bir yöntemdir					
13. Programda sesler ve oluşturulan heceleri çalışmak için ayrılan süre yeterlidir.					
14. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimine uygundur.					
15. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin duyuşsal gelişimine uygundur.					
16. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, öğrencilerin psiko-motor becerilerinin gelişimine uygundur					
17. Programda ön görülen ders içi ve ders dışı etkinlikler, disiplinler arası öğrenmeyi sağlar.					
18. Programda ön görülen okuma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçme araçları(gözlem formları, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları) amacına hizmet eder.					
Öğretim Programının Uygulanması	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
19.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
20.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sesleri birleştirirken zorlanır.					
21.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, sözcükleri hecelerine ayırmada zorlanır.					

22.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde öğrenciler, tümce yazarken sözcükleri ayırt etmede zorlanır.					
23.“Ses Temelli Cümle Yöntemi”nde seslerin öğretiminde takip edilen sıralamayı doğru bulurum.					
24.“Ses Temelli Cümle Yöntemi” öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik en uygun yöntemdir.					
25.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlamak için somut materyaller kullanırım.					
26.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi sağlamak amacıyla hazırladığım ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.					
27.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada farklı yöntem ve teknikleri kullanarak derslerimi uygulardım.					
28.İlkokuma-yazma sürecinde, öğrenmeyi etkili kılmada, ders içi uygulamalar ev ödevleri ile desteklenmelidir.					
29. Sınıfın fiziki şartları, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.					
30. Sınıf mevcudu, ilkokuma-yazma öğretimi için uygundur.					
Öğrenci Nitelikleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
31.İlkokuma-yazma öğretiminde okul öncesi eğitim alan öğrenciler, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.					
32.Öğrenciler Türkçeyi, ilkokuma-yazma öğretimini engelleyecek düzeyde yanlış kullanırlar.					
33.Öğrencilerin gelişim özellikleri düşük düzeydedir.					
34.Öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri yetersizdir.					
35.Öğrenciler okula ve derse karşı ilgisiz davranır.					
36.Öğrenciler derse hazırlıksız gelir.					

37.Öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinde yaşadıkları sorunlar ilkokuma-yazma öğretimini olumsuz etkiler.					
38.Yaşı küçük olan öğrenciler ilkokuma-yazma sürecinde daha fazla zorlanır.					
Okul-Aile İş Birliği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
39.Veliler, ilkokuma-yazma süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir.					
40.Veliler, okuma-yazmayı öğrenme sürecinde aceleci davranır.					
41.Velilerin evde öğrettikleri ilkokuma-yazma öğretiminde yanlış öğrenmelere sebep olur.					
42.Veliler sürece müdahale eder.(Dersin işlenişi, sınıf oturma düzeni vs.)					
43.Velilerin öğretim sürecinde öğretmenlerden beklentileri çok fazladır.					
44.Ailelerin veli toplantılarına gösterdikleri ilgi yetersizdir.					
45.Aile içi sorunlar(kavga, şiddet, boşanma vb.) öğrenciye yansıdığı için öğrenmeyi olumsuz etkiler.					
46.Veliler çocuklarının eğitimine yeterince önem vermez.					
47. Veliler öğrencilerin ödevleriyle ilgili yeterli düzeyde rehberlik yapmaz.					

EK-C:Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-2920

08 Eylül 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 24.07.2017 tarih ve 1619 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Tuğba EKİCİ CALIN**'ın Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında yürüttüğü "İlkokula Başlayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 15 Ağustos 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK-Ç: Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/18816386
Konu : Araştırma Projesi

08.11.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' nün 24/10/2017 tarih ve 51944218/2205 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğçe EKİCİ CALIN ' ın "İlkokula Başlayan Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../11/2017

Özden AKKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c3bc-6770-3018-930d-a046 kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

09.10.2019

Σ. (imza)
Ad SOYADI

TÜGSE EKİGİ CALIN

EK-E: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

09/08/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
09/08 /2019	144	259,433	26/06 /2019	%15	1158857584

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Tuğçe EKİCİ CALIN
Öğrenci No.: N10124974
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç.Dr. Esed YAĞCI



EK-F:Thesis Originality Report

09/08/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title: Elementary Teachers' Views On The Reading-Writing Teaching

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
09/08 /2019	144	259,433	26/06 /2019	%15	1158857584

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Tuğçe EKİCİ CALIN
Student No.: N10124974
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.


Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Doç.Dr. Esed YAĞCI



EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

...09.../...08.../...2019



Öğrencinin Adı SOYADI

TUĞRA ERÇİCALIN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

