

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE
İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ KONUSUNDA
YETERLİLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

Selmin DEDELİ

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE
İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ KONUSUNDA
YETERLİLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

Selmin DEDELİ

**İzmir
2008**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİYLE
İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ KONUSUNDA
YETERLİLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

Selmin DEDELİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜVENDİ

**İzmir
2008**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18.09.2008

Selmin DEDELİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne;

Bu alışma,

J¼rimiz tarafından

Anabilim Dalı.....Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS/
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

¼ye.....

Adı-Soyadı

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

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

Prof. Dr.

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

Tez No: Konu No: Üniv. Kodu:

*Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tezin Yazarının

Soyadı: DEDELİ

ADI: SELMİN

Tezin Türkçe Adı: Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Konusunda Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Determine The Views Of Primary School Teacher Candidates Related To The Sufficiency In Reading-Writing Teaching With The Method Of Voice Based Sentence.

Tezin Yapıldığı Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yılı:2008

Tezin Türü: 1.Yüksek Lisans(X)

Dili: Türkçe

2.Doktora()

Sayfa Sayısı:

Tezin Yapıldığı Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yılı:2008

Tezin Türü: 1.Yüksek Lisans(X)

Dili: Türkçe

2.Doktora()

Sayfa Sayısı:

3.Sanatta Yeterlilik()

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının Unvanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜVENDİ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

Sınıf öğretmenliği

Classroom Teacher

ses temelli cümle yöntemi

voice based sentence method

ilkokuma yazma

pre-reading-writing

öğretmen adaylarının yeterliliği

sufficiency of teacher candidates

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın oluşum aşaması süresince benden yardımlarını esirgemeyen ve her fırsatta destek olan pek çok kişi oldu. Bu kişilerin isimlerini anmak ve kendilerine teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle; çalışmamın her aşamasında benden yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, bilgileriyle bana ışık tutan, çok değerli, saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç Dr. Mustafa GÜVENDİ'ye teşekkür ediyorum.

Akademik açıdan beni güçlendiren, öğrenim yaşamıma önemli katkıları bulunan, yaşam boyunca istekle ve sevgiyle çalışabileceğim öğretmenlik mesleğine sahip olmamı sağlayan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı değerli öğretim üyeleri hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Uygulama yaptığım Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan değerli hocaları ve arkadaşlarıma, istekle ve büyük çaba harcıyarak anket sorularını yanıtlayan sevgili sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Çalışmalarım süresince benden desteklerini esirgemeyen Okul Müdürüm Zeki KONAR'a, Okul Müdür Yardımcılarımız Ali E. ÇAĞATAY ve Esin BULUT'a, birlikte çalıştığım meslektaşlarım Sema YEŞİLTAŞ ve Erkan ÖKSÜZ'e, ayrıca katkılarından dolayı sevgili arkadaşım Ahmet URAN'a teşekkür ediyorum.

Özverili yaklaşımlarıyla, çalışmamın ölçme değerlendirme boyutunda benden yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşım Uzman Psikolojik Danışman Zahit HARMANLI'ya teşekkür ediyorum.

Son olarak, maddi ve manevi katkılarıyla beni sürekli destekleyen, varlıklarıyla bana güç veren, onur duyduğum, sevgili ağabeyim Yavuz DEDELİ, sevgili arkadaşım Meltem (İLLEEZ) MAYAN'a, hayatımın en değerli varlığı olan sevgili kızım Arya Lal GÖNÜLLÜ'ye sonsuz teşekkürler.

Selmin DEDELİ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ	ii
TEZ VERİ FORMU.....	.iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU	1
1.2 PROBLEM CÜMLESİ	3
1.3 ALT PROBLEMLER	3
1.4 AMAÇ VE ÖNEMİ	4
1.5 SAYILTILAR	6
1.6 SINIRLILIKLAR	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1 İlkokuma Yazma Öğretimi	7
2.1.1 İlkokuma Ve Yazma Öğretiminin Amaçları	11

2.1.2 İlkokuma Yazma Öğretiminin Ülkemizdeki Tarihsel Gelişimi	13
2.1.2.1 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kullanılan Yöntemler	14
2.1.2.2 1936 Programı	15
2.1.2.3 1948 Programı	15
2.1.2.4 1968 Programı	16
2.1.2.5 1982 Programı	17
2.1.3 İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	17
2.1.3.1 Bireşim (Harf) Yöntemi	17
2.1.3.2 Çözümleme (Cümle) Yöntemi	18
2.1.3.3 Karışık Yöntem	18
2.1.3.4 Diğer Yöntemler	18
2.1.4 Ses Temelli Cümle Yöntemi	20
2.1.4.1 Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	21
2.1.4.2 Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	21
2.1.4.3 Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları	23
2.1.4.4 Bitişik Eğik Yazı	24

2.1.4.5 İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık	26
2.1.4.6 İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme	29
2.1.4.7 Okuryazarlığa Ulaşma	33
2.2 Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları	33
2.2.1 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	35
2.2.2 İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	40

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

İlgili Yayın Ve Araştırmalar	44
---	-----------

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1 Yöntem	56
4.2 Araştırma Modeli	56
4.3 Evren Ve Örneklem	56
4.4 Veri Toplama Araçları	61
4.4.1 Kişisel Bilgi Formları	61

4.4.2 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Hazırlanma Aşaması	61
4.4.3 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Geçerliliği	62
4.4.4 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Madde Analizleri	62
4.5 Uygulama	65
4.6 Veri Çözümleme Teknikleri	66

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

5.1 Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
5.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
5.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
5.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	81
5.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	82
5.6 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
5.7 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma	86
6.2. Sonuç	90
6.3 Öneriler	92

KAYNAKÇA

.....	93
-------	-----------

EKLER

EK-1 Açık Uçlu Sorular

EK-2 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Yeterliliklerine İlişkin Algıları

EK-3 Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı Tarafından Verilen Uygulama İzin Belgesi

EK-4 Ege Üniversitesi Rektörlüğü Tarafından Verilen Uygulama İzin Belgesi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Adı	Sayfa
4.1	Örnekleme Oluşturan Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	57
4.2	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı	58
4.3	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türüne Göre Dağılımı	58
4.4	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yetiştikleri Yerleşim Birimi Türüne Göre Dağılımı	59
4.5	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Orta Öğretim Kurumu Türüne Göre Dağılımları	59
4.6	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fakülteye Girişteki Tercih Sıralarına Göre Dağılımları	60
4.7	Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin (r) Değerleri	63
5.8	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	68
5.9	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	70
5.10	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	72
5.11	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	74
5.12	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	76
5.13	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları	78

5.14	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri	79
5.15	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Eğitim Fakültesine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri	80
5.16	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Öğretim Şekline Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri	81
5.17	. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Yetiştirdiği Yerleşim Birimine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi	82
5.18	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri	83
5.19	Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Fakülteye Girişteki Tercih Sırasına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi	84

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin , yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ilinde bulunan Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenimine devam etmekte olan 320 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri çözümlemesi için; bağımsız değişkenlere göre, verilen yanıtların dağılımına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemede ikili değişkenler için “t” testi, ikiden fazla değişkenler için ise “F” testi uygulanmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin görüşleri; cinsiyete, öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine, devam ettikleri öğretim şekline, yetiştikleri yerleşim birimi türüne, mezun oldukları orta öğretim kurumu türüne ve fakülteye girişteki tercih sıralarına göre karşılaştırılmıştır.

Edinilen araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve gündüz öğrenimine devam eden öğrencilerin, ikinci öğretimde öğrenime devam eden öğrencilere göre kendilerine daha çok güvendikleri, mezun olunan orta öğretim kurumu türü, yetiştiği yerleşim birimi, fakülteye girişteki tercih sırası ve devam edilen eğitim fakültesine göre görüşlerin farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenliği, ses temelli cümle yöntemi, ilkokuma yazma, öğretmen adaylarının yeterliliği

ABSTRACT

The general aim of this research is to determine the views of the senior class students of classroom teacher related to the level of the sufficiency in the pre-reading-writing teaching with the method of voice based sentence.

Scan model is used in the research.320 senior class students who are still educating in Dokuz Eylül and Aegean Universities of Class Teaching Major Field of Study in Izmir form the sample of the research.

For the analyses of data; according to independent variables, it has been fulfilled the frequency analyses, according as the distribution of given the answers. Also, it has been investigated relationships between independent variables and dependent variables. T-test for dual variables and F-test for more than two variables have been put in to practice at the determination whether disparity between groups.

In the research, the views of the senior class students of classroom teacher are compared according to gender, the faculty that they are educating, the education system which they are still going on, the place that they growth up, the type of the secondary school which they graduated and the sequence of choice in university exams.

According to the findings which are obtained from research; the senior class students of classroom teacher have positively opined with the method of voice based sentence in the point of education of reading-writing. It has been observed that the female students and students who are going on education by day put themselves trust more than the male students and students who are going on education by night and In the event, it does not effect the college of education which they are still going on, the place that they growth up, the type of the secondary school which they graduated and the sequence of choice in university exams of the students.

Key Words: Classroom Teacher, voice based sentence method, pre-reading-writing, sufficiency of teacher candidates.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayılıtlara, sınırlamalara, kısaltmalara ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemi toplumun varlığını sürdürmesinde önemli bir role sahiptir. Eğitim sisteminin en işlevsel parçası olan okullar, eğitim politikalarını ve yeterli organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle yükümlüdür (Açıkalın, 1995). Bu yükümlülüğün gerçekleştirilmesi için öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi, geliştirilmesi amacıyla düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olan öğretimin uygulayıcıları, öğretmenlerdir (Açıkgöz, 2005). Bu yönüyle; oldukça karmaşık bir görevi olan ve sisteme en önemli katkıyı yapan kişiler, öğretmenlerdir.

Bu günün çocukları, insan zekasına dayalı olan teknolojinin hızla değiştiği dünyada yaşamaktadırlar. Bir çok çocuk, dizüstü bilgisayarları, cep telefonları ve internet ağlarını, görsel yazılımları, iletişim kurmak ve bilgi edinmek amacıyla rahatlıkla kullanabilmektedir. Baş döndürücü gelişmelere ayak uydurabilmek için çok miktarda ve farklı türlerde bilginin kısa zamanda işleme konularak ürüne dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmenin yöntemi ise temelden yeterli ve nitelikli okur yazarlık becerilerine sahip olmaktır (Akyol, 2005).

İnsanlığın sahip olduğu çağdaş uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Bu kadar büyük bir işleve sahip olan okuma yazma becerisinin temelleri ilkokuma yazma çalışmaları ile atılmaktadır. İlkokuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerilerini kazandırmaktır. İlkokuma yazma öğretiminin genel amacını okuma yazma temel becerisi ile sınırlandıran bu anlayış alanyazında sıkça

tekrarlanmasına rağmen yetersiz bir düşüncedir (Ünüvar ve Çelik, 1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı çocuğa, her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmaktır. Bunun nedeni ve gereği ise çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma yazma becerisi, gelecekte onun başarısını değil, başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır (Özkan, Ağlı ve Çiçek, 1987). Bu nedenle okullarda uygulanacak okuma yazma öğretim yöntemlerinin seçimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü ilkokuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı sıralama, sorgulama, ilişki kurma, metinler arası anlam kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (Akyol, 2001).

Sever (2000)'in Winograd ve Paris'ten aktardığına göre, bu gelişimi sağlamak içinde öğretmen geleneksel okuma eğitiminin kurallara bağlı, rekabeti ön planda tutan yöntemleri yerine, derslerini tek düzelikten kurtaran yeni ve yaratıcı eğitim yöntemlerini kullanması gerekmektedir. Çünkü, çocuklar okuma yazma becerilerini bir yetişkin ile aralarında oluşan sosyal iletişime ve bu iletişimin etkinlik derecesine göre kazanmaktadırlar (Vygotsky, 1962).

Özetle, öğrencilere yukarıda belirtilen nitelikleri kazandırmada ilkokuma yazma öğretim yöntem ve uygulamalarının büyük rolü vardır. Bu nedenle, İlköğretim 1. ve 5.sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu'nda ilkokuma yazma yöntemi olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi tercih edilmiştir.

İlk okuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır(Sever, 2000).

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmen bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmalıdır. Bu dönemde yapılacak bir hata

öğrencinin okuma yazma mekanizmasını geç ya da yanlış öğrenmesine yol açmakla kalmaz, aynı zamanda yanlış bir öğretme-öğrenme davranışı geliştirmesine de yol açabilir. Birinci sınıf öğretmeni çocukların öğrenciliğin gereklerini yeni öğreneceklerini gözden kaçırmamalı, doğru öğrenme ve öğretme etkinlikleri için yol göstermelidir (Kavcar ve diğerleri, 1997). Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşleri alınarak, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin aldıkları eğitimin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimini uygulamaya hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi edinip literatür ışığında öneriler sunmak gerekmektedir.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemini şu şekilde ifade edebiliriz:

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine göre anlamlı farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinde devam edilen öğretim şeklinin gündüz ve ya ikinci öğretim olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinde öğretmen adayının yetiştiği yerleşim birimine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinde mezun olunan orta öğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinde fakülteye girişteki tercih sırasına göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.4 AMAÇ VE ÖNEMİ

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Önemi

Çağımızın değişen ve gelişen koşullarına paralel olarak eğitim sistemimizde de değişiklik yapılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım ışığında yeni bir ilköğretim programı oluşturulmuş ve uygulamaya konmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlar

olan eğitim fakülteleri de bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli cümle yöntemini yeterli bir biçimde öğretebilecek öğretmenler yetiştirme çabasıdır.

Öğretmenlerin ilkökuma- yazma öğretimi sürecinde önerilen ilkökuma- yazma öğretimi yöntem ve tekniğini iyi takip etmesi ve sağlıklı bir biçimde yürütmesi gerekmektedir. Burada hedef, öğrencinin kısa sürede ve o süre içinde mutlaka okur-yazar olması değildir. Hedef, okur – yazarlığa ulaştırırken öğrencilerin okuma-yazma eylemine karşı olumlu akademik benlik algısı geliştirerek, ömür boyu bu eylemleri severek yapmasının temellerinin atılmasıdır. Bu ise, işlek, doğru, anlamlı ve eleştirici bir bakışla zevkli ve öğrenci ruh sağlığını koruyan okuma-yazma etkinliklerini doğurmalıdır (Keskinkılıç, 2005). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme yaklaşımında, bu ihtiyaçlar doğrultusunda değişim ve gelişmelere açık olmak durumundadır.

Araştırmanın amacı kısaca, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkökuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Elde edilecek veriler ışığında sorunlara çözüm önerileri getirme imkanımız olacaktır.

Araştırmada elde edilecek bulguların, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerini belirlemekle birlikte, öğretmen adaylarının, yeterliliklerine ilişkin algılamalarına etki eden faktörleri de belirleyerek, öğretmen yetiştiren kurumların, eğitim ve öğretim esnasında karşılaştıkları güçlüklerin farkına vararak bu konularda daha fazla önem verilmesine yardımcı olacağı da beklenmektedir.

1.5SAYILTILAR

1. Araştırma sırasında sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ölçęęi içtenlikle yanıtlayacakları varsayılmaktadır.
2. Bu araştırmada çeşitli kaynaklardan ve kurumlardan elde edilecek bilgilerin gerçeği yansıtacağı varsayılmaktadır.
3. Araştırma kapsamındaki örneklem grubundan elde edilen sonuçların genellenebileceği varsayılmaktadır.

1.6SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma İzmir ilinde bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini almak amacıyla tarafımdan hazırlanan anketle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde ilkokuma ve yazma öğretimi, Türkiye’de ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişimi, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerden şu anda ilköğretim programında kullanılması uygun görülen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli cümle yöntemine ilişkin kuramsal bilgiler verilecektir.

2.1 İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

İlköğretim okullarının birinci sınıfında başlayan ilkokuma-yazma öğretiminin amacı öğrencilere, doğru, akıcı ve anlayarak okuma; doğru, güzel, akıcı ve anlaşılır yazma beceri ve alışkanlığını, onların gelişim özelliklerine uygun yöntemleri, araç ve gereçleri kullanarak, kazandırmaktır.

Okuma-yazma, günümüz insanın yaşamındaki en önemli becerilerden biridir ve okul başarısında son derece önemli bir yere sahiptir (Slocum, Street ve Gilberts, 1995). Doyle (1983), okuma gerektiren etkinliklerin, okul gününün % 83’ünü oluşturduğunu belirtmiştir. Okuma yalnızca ilkokul döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Ortaokul ve lise yıllarında ise ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayalı öğrenme giderek arttığından, doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir. Okuması daha iyi olan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim, dil ve bilişsel becerilerin gelişimine de katkıda bulunur. Örneğin; kelime dağarcığı, okurken metinden kelimelerin anlamını çıkarmak, genel bilgi ve cümle yapısını anlamak okumayla birlikte gelişir (Stanovich, 1988).

Bu denli önemli bir beceri olan okumanın nasıl kazanıldığı da son derece önemlidir. Okumanın nasıl kazanıldığına ilişkin farklı açıklamalar mevcuttur. Örneğin, Bond, Tinker, Wasson ve Wasson'a (1989) göre okuma, yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Her çocuk farklı sürede, hızda okumayı öğrenir, okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Okuma, hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve olabilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzeyde probleme neden olur. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim ciddi bir şekilde engellenmediği zaman çocuk okumayı öğrenir.

Okuma, Lewis ve Doorlag'a (1983) göre de temel iki boyuttan oluşmaktadır; bu iki boyut, kelimeyi tanıma ve anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembolleri sese dönüştürebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise, kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir, bilinmeyen bir kelimedede ise seslerin, hecelerin analizi gereklidir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, özellikle öğrenme yetersizliği olan çocuklar için güç olmaktadır. Öte yandan, okuduğunu anlama becerisi ise tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp, sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir.

Ross'a (1976) göre de okuma, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerin anlamının da bilinmesidir. Gough ve Juel'e (1991) göre de okuma (Okuma= Kelime çözümlenme X Anlama) şeklinde formüle edilebilir. Anlama ise okumanın en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşmak için okuyucunun yazılı mesajı çözümlenmesi, bunun için de mesajı oluşturan sembolleri iyi ayırt etmesi gereklidir. Bu nedenle görsel uyarıcıya sıralı bir şekilde dikkat etmek, yani baştan sona, soldan sağa sistematik olarak göz hareketleriyle tarama becerisi gereklidir. Usta okuyucuların anlamak için tüm yazılı materyali taraması, her sembole dikkat etmesi gerekmez, fakat okumaya yeni başlayanların hiyerarşik bir şekilde, her bir düzeyi gerçekleştirilmesi gereklidir. Okuma becerileri hiyerarşik olarak; seçici dikkat, sıralı tarama, ayırt etme, çözümlenme ve anlama şeklinde sıralanmaktadır (Ross,1976). Juel (1988) basit şekliyle okumayı; çözümlenme ve anlama, yazmayı ise imla ve fikir oluşturma bölümleri olmak üzere ikiye ayırmıştır.

Okumaya ilişkin farklı tanımlar olduğu gibi okuma öğretimi ile ilgili de farklı yöntemler vardır. Farklı okuma yöntemlerinin, çocukların okumaları üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin araştırma (Brabham ve Lynch-Brown, 2002; Poppleweli ve Doty, 2001) bulgularının yanı sıra, hiç bir yöntemin mükemmel olmadığını, tek bir yöntem veya yaklaşımdan çok öğretmenin daha önemli olduğuna ilişkin açıklamalar da mevcuttur (Duffy ve Hoffman, 1999). Bu görüşe göre farklı yöntem ve yaklaşımları bilen öğretmen, öğrencilerin ihtiyacına göre hangi metodu ve materyali kullanacağına karar verir. Beli ve Perfetti (1994) ise yaptıkları araştırmada okuma ile genel olarak dili anlamının ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bu da kişilerin sahip olduğu diğer özelliklerin de okuma başarısı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde İlköğretim Okulu 1. sınıfın temel işlevi çocuğu bir öğretim yılı içinde okur yazar hale getirmektir. 1. Sınıfta, yazma eğitimi verilebilmesi için çocuğun yazmaya hazırlanması gerekir. Defter ve kalem tutmadan işe başlanmalıdır. Birinci sınıfta okutacak öğretmen yazı programını inceleyerek yazı alıştırmalarına başlamalıdır.

İlkokuma-yazmanın yazma boyutundan bakıldığında öğrencilerin yazmaya hazır duruma gelmeleri için şu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir: parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması; sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi; yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme; satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme; yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme; yazmaya istekli olma vb. (Gray, 1956; Oktay, 1982; Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu, 1986; Alperen, 2001; Cemaloğlu, 2001; Güteryüz, 2002).

Bu özellikleri henüz kazanamamış öğrencilere yazmayı öğretmeye girişmek; öğrencinin çabuk yorulması, kalemi doğru tutamaması; yazının çirkin ve yanlış olması (Akyol, 2001; Alperen, 2001; Güteryüz, 2002); öğrencinin başarısız olması, yazmadan bıkmaması ve nefret etmesi (Çelenk, 1999) gibi sorunları ortaya çıkarabilir.

Birinci sınıfta, ilkokuma-yazma öğretimi sürecinin hazırlık döneminde öğrencilere yaptırılacak bazı etkinlikler, onların yazmaya hazır duruma gelmelerine yardımcı olabilmektedir: Avuç içinde oyun hamuru, çamur ve yumuşak top yoğurma parmak kaslarının gelişimine; çizgisiz kâğıtlar üzerinde serbest karalamaların ve resimlerin yapılması kalem ve kâğıt kullanma becerisinin gelişimine; oyun hamurlarından ya da çamurdan şekiller oluşturma, kâğıt yırtma ve katlama, resimlerin içini boyama, resimleri ya da şekilleri kesme ve yapıştırma, noktaları birleştirme gibi etkinlikler küçük kas gelişimine, el-göz ve sinir-kas uyumunun sağlanmasına katkı getirebilmektedir. Defter üzerinde, alfabedeki harfleri oluşturan düzenli çizgi çalışmaları kalem ve defterin doğru kullanılmasına; küçük kas gelişiminin, el-göz ve sinir-kas uyumunun sağlanmasına; öğrencilerin harfleri doğru ve düzgün yazmalarına yardımcı olabilmektedir (Perrotta, 1994; Çelenk, 1999; Yücel, 2000).

Vaivre-Duret ve Burnod da (2001) öğrencilerin okuma ve yazmaya hazır duruma gelmelerini sağlayan özelliklerin uygun bir eğitim ortamında kazandırılabileceğini belirtmektedirler.

Çocuklara birinci sınıfta oyun şeklinde verilen ve değişik malzeme, araç gereçlerle çizgi çalışmaları yaptırılmaktadır. Çizgilerin güzel yazı yazmaya hazırlıktaki önemi yadsınamaz (Alperen, 2002). Bu çalışmalarda;

- a)Çizgilerin istikametine uygunluğu,
- b)Çizgilerde muazzamlık,
- c)Çizgilerin çizilme sırasına uygunluk esas olmalıdır.

Çizgi çalışmaları ne kadar güzel ve kontrollü olursa, öğrenci yazıları da o denli güzel olacaktır.Çizgi çalışmaları için resim dersi de kullanılmalı, egzersiz çalışmaları eğlenceli hale getirilmelidir.

2.1.1 İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN AMAÇLARI

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sadece “okumak” ve “yazmak” becerilerinin kazandırılması değil, aynı zamanda Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Program, 01 Temmuz 2005).

Göçer (2000) ilkokuma yazma öğretiminin amacının, 1. sınıf öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla, gerekli metot ve materyalleri kullanarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak olduğunu belirtmiş ve bunun işlek, doğru, anlamlı ve eleştireci bir bakışla okuma yazma etkinliklerini doğurması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciye bu dönemde kazandırılacak dil becerileri, onun ilerideki okul ve okul sonrası yaşamında temel teşkil edecektir.

Çelenk’in (2005) ifade ettiği gibi ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.”

Yine MEB(2005) ilk okuma yazma öğretiminin amacını şu şekilde belirtmiştir: “Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilkokuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözüme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.”

2.1.2 İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÜLKEMİZDEKİ TARİHSEL GELİŞİMİ

Ülkemizde okuma yazma öğretiminin gelişimi kısaca şu şekilde özetlenebilir:

—Ülkemizde yaklaşık bin yıldan beri okuma yazma öğretimi, Arap harfleriyle harf yöntemine uygun olarak yapılıyordu.

—Okuma yazmada Dr. Rüştü(1852’de), “elif” mertek gibi, “Be” tekne gibi, “te” ona benzer diyerek, harflerle nesnelere çağrıştırarak öğretim yapıyordu. Yöntem, harfle öğretimdi.

—Selim Sabit Efendi 1874’te “Elifba-i Osmanî” adlı bir alfabe yazdı. Harflerle ilgili sorular sorularak harfler kavratılıyordu.

—Okuma yazma öğretimiyle Hayat Bilgisi dersi arasında ilişki kurulması 1892’de başlıyor. İstanbul Öğretmen Okulu müdürü Satı Bey 1909’da “okuma yazma öğretimi kolaylaştırılmalıdır” ,diyor.1913’de yayınlanan Mektebi İptidaiye Müfredatında (ilkokul programı) ,okuma yazmada harf yöntemi öneriliyor.

—Yöntem konusunda ilk ciddi öneri Nüzhet Sabit tarafından “Kelime Usulüyle Elifba” eseriyle oluyor. Çözümleme yönteminin savunucusu Nüzhet Sabit’le, Harf yönteminin savunucusu Satı Bey yöntem konusunda tartışıyorlar (Güleryüz, 2000).

—Daha sonra 1924 yılında o zamanki Milli Eğitim Müdürü Saffet Beyin çağrısı üzerine bir kongre toplanmıştır. Bu kongrede İhsan Sungu, Ali Haydar Taner, Sadrettin Celal Antel ile birlikte ilköğretim müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih Beyler de bulunmuştur. Bu kongrede her iki yöntem (tesmiye, savti) tartışılmıştır. Başlangıçta cümle yöntemine karşı eleştiriler yapılmış ve daha sonra bu yöntemi kuvvetle savunan taraftarlar çoğalmıştır. Bunun üzerine 1924’te çıkan “İlk

Mekteplerin Müfredat Programı’nda iki yöntemden birini seçmek öğretmenlere bırakılmıştır (Calp, 2003).

İki yıl uygulamadan sonra Harf ve Ses yöntemiyle okuma yazma hecelemeyle sonuçlanıyor. Harf ve Ses yöntemi yasaklanıyor (Güleryüz, 2000).

—İlk okuma yazma öğretiminde “sözcük” ve “karma yöntem” 1926 İlkokul Programında öngörülüyor. “Decroli Usulüyle İlk Okuma Yazma Öğretimi” adlı kitap Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçeye çevriliyor ve 1936 ilkokul programıyla ilk okuma yazma öğretiminde cümle öğretimi esas olarak alınıyor (Güleryüz, 2000).

2.1.2.1 Cumhuriyetin İlk Yıllarında Kullanılan Yöntemler

Tesmiye Usulü(Harf Yöntemi): Eğitim tarihimizde adlandırma(tesmiye); yani, harflerin isimlerini söyleyerek yazdırma yöntemi ile okuma yazma öğretimine başlanmıştır.(Calp, 2003). Harfleri ilkin (a), be(b) ,cim(c) ,dal(d), sin(s) gibi isimleriyle belletip, sonra hece ve sözcük oluşturmaktan ibarettir. İsimden sese dönüşüm güç olduğundan bu yöntem heceleme ile sonuçlanmaktadır. Bu nedenden dolayı bu yöntem ile alfabe okutmak yasaktır (Köksal, 1999).

Savti Usul (Ses Yöntemi): Bu yönteme seslendirme anlamında savti usul denmekte olup 1870’lerde kullanılmaya başlanmıştır (Calp, 2003). Bu yöntemde ilkin kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazılır. Bu yöntem tavsiye edilmemektedir (Köksal,1999).

Kelime Usulü(Sözcük Yöntemi): Çocuklara harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan kısa cümleler içindeki kelimelerin öğretilmesini öngören bu yöntemde, ilkin buna uygun ders kitabı bulmak gerekir (Köksal, 1999). Harf yöntemine göre, daha gelişmiş bir yöntem olan kelime yöntemi de, psikolojideki son gelişmeler nedeniyle, yerini cümle yöntemine bırakmıştır (Öz,1998).

Muhtelit Usul(Karışık Yöntem): Bu yöntem ses yöntemiyle sözcük yönteminin karışımından oluşmaktadır. Bu yöntem ile okuma yazma öğretirken sesler be(b), cim(c), kaf(k) biçiminde söylettirilmeden, kendilerinden sonra gelen ses ile (baba, baca, kara, kaba) biçiminde anlamlı sözcük ve heceler içinde öğretilecektir. Maarif Vekâleti, muhtelit usul ile kelime usulünden birini seçme konusunda öğretmenleri serbest bırakmıştır (Köksal,1999).

Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 İlkokul Programında ses ve sözcük yönteminden birinin seçimi öğretmene bırakılmış, harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi yasaklanmıştır.1926'da yayımlanan İlkokul Programında harf ve ses yöntemleri yasaklanmış, karma ya da sözcük yöntemlerinden birinin seçimi öğretmene bırakılmıştır (Köksal,1999).

2.1.2.2 1936 Programı

1936 programında, ilk okuma yazmanın, kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümleme yolu ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere, bireşim, yani harf yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmiştir (Dikmen,2003)

2.1.2.3 1948 Programı

İlk okuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler ve kelimeler oluşturulacaktır. Üzerinde durulan cümle ve kelimelerle hikâye, tekerleme oluşturmaya da, ilk zamanlardan başlanacak, önem verilecek ve ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde olması sağlanacaktır.(MEB,1948 aktaran Köksal,1999)

“Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren kelimeleri yan yana getirecektir. Türk alfabesine giren bütün harflerin metinlerde gereği kadar tekrarlanmasına dikkat edilecektir. Okuma ve yazma faaliyetleri daima beraber yürüyecektir. Çocuklar okumayı öğrendikleri cümle ve kelimeleri, aynı zamanda yazacaklardır.

İlk okuma ve yazmaya, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, önce temel harflerden başlanacak, bununla beraber sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilecektir. Anlaşılan o ki; çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi, Harf Devriminden sonraki yıllarda öngörülmüş ancak, uygun bir kitabın olmaması sebebiyle uygulama imkanı bulamamıştır.

1948 ilkokul müfredat programıyla ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi uygulanmış, Yeni Türk harflerine uygunluğu, verimliliği anlaşılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır.” (Dikmen,2003)

2.1.2.4 1968 Programı

“İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesi sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden, içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır.” (MEB,1968 aktaran Köksal,1999)

Okuma kitabı ve metine öğretmenin bağlanmaması kaydı ile çözümleme yöntemine devam edilmiştir.(Dikmen,2003) Okuma yazma etkinliğinin birlikte yürütülmesi ve konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması programda belirtilmektedir. Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Köksal,1999).

2.1.2.5 1982 Programı

Bu program 1968 programı ile aynıdır. Günümüzde ise, 2563 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan kararlar, Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre 1982 yılından bu yana uygulanmakta olan Çözümleme yöntemi, yerini Ses Temelli Cümle Yöntemine bırakmıştır.

2.1.3 İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Ülkemizde Cumhuriyetin ilk yıllarında harf yöntemi kullanılmıştır ancak daha sonra cümle yöntemine geçilmiştir. Şu anda ise Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılarak 1948'den bu yana kullanılan cümle yönteminden vazgeçilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimindeki metotlar, pek çok kitaplarda farklı farklı gösterilmiştir. Her yöntemin de kendine özgü faydalı ve sınırlı yönleri vardır (Bilir, 2005). Ancak bunların en temel olanları 3 tanedir: 1-Bireşim Yöntemi 2-Çözümleme Yöntemi ve 3-Karışık Yöntem.

2.1.3.1 Bireşim (Harf) Yöntemi

Güleryüz'e (2004) göre, Bireşim, birbirine benzeyen, aynı türden olan parçaları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma işlemidir. Bu yöntemle okuma-yazma öğretiminde; öğrencilere "a" harfinden "z" harfine kadar alfabedeki bütün harfler sırasıyla öğretilir ve sonrasında bütün harflerin büyük ve küçük yazılışları iyice öğrenilinceye kadar sayısız tekrar yapılır. Daha sonra iki harf birleştirilerek heceler yapılır. Bu şekilde hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere geçilir (Güneş, 2005).

2.1.3.2 Çözümleme (Cümle) Yöntemi

Cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi; 18. ve 19. yüzyıllarda İtard, Olivler ve Jecatot tarafından kullanılmış olup Decroly tarafından geliştirilmiştir. Gestalt Ekol'ünün etkisi ile dünyamıza yayılmıştır (Duric, 1991;aktaran Güneş, 2005).

Cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi; “ Ali bak, Ali ata bak, Emel eve gel vb” cümlelerle yapılarak bu cümleler sırasıyla kelimelere, hecelere, harflere bölünmektedir. Her aşamada heceler birleştirilerek yeni kelime ve cümleler yapılmaktadır.

2.1.3.3 Karışık Yöntem

Bu metoda göre bir yandan cümleler öğretilirken, diğer yandan kelime, hece ve harfler tanıtılır. Böylece öğrenci, cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi aynı anda öğrenmiş olur.

Özellikle yetişkinlere okuma ve yazma öğreten programlarda bu yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır (Azim, 2005).

2.1.3.4 Diğer Yöntemler

Resimli ses yöntemi; bu yöntem özel öğretim alanında görev yapan Lucille D. Schoolfield, Josephine B. Timberlake sınıf öğretmeni olan Maric Bueckly tarafından geliştirilmiş olup yöntemin 4 aşaması vardır. Birinci aşamada, başlangıç ünsüzleri resimli bir şemadan yararlanılarak verilmektedir. Resimle birlikte başlangıç harfi gösterilmektedir. Aşağıda verilen örnekte bu yöntem görülmektedir:



K... Kalem

İkinci aşamada, bitiş sesleri kavratılmaktadır. Yukarıdaki örnek göz önüne alınırsa “m” harfinin sesi tanıtılacaktır. Birinci ve ikinci aşamanın sonunda farklı kelimeler kullanılarak gerekli alıştırmalar yapılmakta ve çocuğun bu sesleri farklı kelimelerin başlarında ve sonunda ayırt edip edemediği belirlenmektedir. Üçüncü aşamada ünlüler kavratılmaya çalışılmakta ve son aşamada ise ünsüzlerle alıştırmalar yapılmakta olup ekler ve birleşik kelimeler çözümlenmeye çalışılmaktadır (Aukerman, 1971;aktaran Akyol, 2005).

Global yöntem: Bu fikir 18. yüzyılın sonlarında L. Lurçat tarafından geliştirilmiş olup özetle şu şekildedir: “ Bu yöntem, çocuklara harf ve hecelerden bahsetmeden okuma ve yazma öğretmenin bir yoludur. Buna göre; öncelikle öğretilecek kelimeyi telaffuz ediniz, sonra o kelimeyi çocuğa kitapta gösteriniz ve kelimeyi tekrar ediniz. Çocuk, bu esnada tekrar edilen ses ile gördüğü kelimeyi zihninde yapılandırır. Öğrencinin tanıdığı kelime sayısı 3-4 olunca kendisine 3-4 cümle yazınız. Öğrenciniz duraksamadan okumaya başlayınca da heceleri ayırt etmesini sağlayın. Bu şekilde yaptığınızda doğal sıralamayı takip etmiş olursunuz. (http://www.lireecrire.org/Methodes-globales_a14.html; aktaran Özenç,2007).

Bilgi işlem yöntemine göre okuma; bu modelde zihni etkinlikler; yazılı dilin algılanması (görme ve ses aygıtındaki işlemler), konuşma ve söylenenleri anlama ve hafıza olarak üç grupta toplanmıştır (Ferah, 2005).

Avrupa ülkelerinde okuma-yazma öğretimi, bazı ülkelerde bireşim yöntemi uygulanırken, bazılarında çözümlenme bireşim yöntemi uygulanmaktadır. Ancak aynı ülke içerisinde eyaletten eyalete dahi değişik yöntem ve teknikler kullanılmaktadır

(Gülyüz, 2000). Örneğin Hamburg eyaleti (1973) programında okuma öğretimi, çözümlene (kelime ve harflerden hareket eden), bireşim (harf ve seslerinden hareket eden) veya çözümlene-bireşim öğretim metoduyla yani karma (kelime ve harflerden hareket eden) yapılabilir. Okuma öğretiminde son kararı öğretmen verir. Görüldüğü üzere ilk okuma ve yazma öğretiminde bir tek metodun tercihi söz konusu değildir, tercih de öğretmene bırakılmıştır (Göçer, 2000; <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm>).

2.1.4 SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ

Ses Temelli Cümle Yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Yeleşen, 2001).

Reyhner (2003) ses-harf temelli okuma öğretiminin davranışçı Skinner'in yaklaşımını esas aldığını iddia etmektedir. Johnson (1999) tarafından "beceri temelli" olarak adlandırılan bu yöntemde ses-harf ilişkisi öğrenildikten sonra, anlamın onu takip edeceği beklenir ve bu nedenle, yalnız ses becerisi öğretilmektedir. Johnson'a göre beceri temelli öğrenme, yoğun olarak Jeanne S. Chall'ın (1967) çalışmalarından etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre okuma, sembollerini sese çevirmektir. Konuşma dili önemli bir yere sahip ve yazma, sözlü dile yardımcıdır. Temel unsur yazılı kodu çözebilmektedir. Seslerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraf ve metinlere ulaşılır.

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB,2005).

2.1.4.1 Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

1. Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

3. Türkçe’de (özellikle ilk okuma yazma düzeyinde) her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Seslerin okumaya başlangıçta öğrenilmesi, hece ve kelimelerin doğru yazılmasına katkı sağlamaktadır (İlköğretim Programı, 2005).

2.1.4.2 Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmesidir.
2. Öğretilen harfler en kısa zamanda birleştirilerek heceler oluşturulmalıdır.
3. Öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:
 - a. Kolay okunması.
 - b. Anlamı mümkün olduğunca görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.)

c. Zaman ilerledikçe ve kavratılan harfler arttıkça Türkçe'deki bütün heceler verilmeye çalışılmalıdır.

d. “ Türk, kurt, spor, tren, plan vb.” tek heceli kelimeler dikkatle verilmelidir. Çünkü bunlarda sessizler yan yana geldiği için yazılış ve okunuşlarında sorunlar yaşanabilir. Özellikle yabancı kelimeler “spor, plan vb.” sorunlar yaşatılabilir.

e. İşlek heceler öncelikle verilmelidir.

4. Kısa sürede kelime ve cümlelere ulaşılmalıdır.

5. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

7. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:

a. Görselleri de kullanarak yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.

b. Öğrenci defterlerine ve çalışma kitaplarına yazdırma.

c. Okuma ve yazılanları sergileme.

d. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (MEB, 2005).

2.1.4.3 Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama
 - a. Sesi hissetme ve tanıma
 - b. Harfî yazma ve okuma
 - c. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler yazma ve okuma
 - d. Metinler oluşturma

Yukarıda açıklanan ses temelli cümle yönteminin ilkeleri ve aşamaları doğrultusunda ilkokuma ve yazmanın şu temel amaçları gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır(MEB, 2005):

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
2. Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
3. Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak yazı becerilerini geliştirmek,
5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,

6. Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
7. Kelime hazinesini geliştirmek,
8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak düzeyine uygun bir hikaye, metin ve ya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
9. Okuma ve yazma ile ilgili araç gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
10. Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini geliştirmek.

İlkokuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu ile birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe öğretim programının 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2005).

2.1.4.4 Bitişik Eğik Yazı

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

1. İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.(MEB,2005)
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır.
11. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.

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

2.1.4.5 İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

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

a. Genel Hazırlık

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

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

b. Okumaya Hazırlık

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

1. Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını arttıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma seklene dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

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

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikaye oluşturma,
- Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

4. Okumaya özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
- Resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama.

c. Yazmaya Hazırlık

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

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

- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, “sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak...” şarkısının söylenmesi.
- Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).
- Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.
- Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma.

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

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

4. Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelere örneklenmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

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

5. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları, harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir.(MEB,2005)

2.1.4.6 İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme:

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

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

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

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

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

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

3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.(MEB,2005)
5. Yazılması zor olan (*a, A, k, y, g, Ç, f*) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
7. Seslerin(harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruplardaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve ses temelli cümle yöntemine uygun olmalıdır.

Ses (Harf) Grupları (MEB,2005)

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

NICHD(Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Milli Enstitüsü)'in okuma paneli raporunda (2000) ses temelli okuma öğretiminde “sentetik” ve “sistematik” ses temelli yöntemlerden bahsedilmektedir. Önceden belirlenmiş ve sıralanmış sesleri sistematik bir şekilde öğrencilere öğretmek, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşma yöntemi “sistematik ses temelli okuma öğretimi” olarak adlandırılır. Belirli bir sıra veya sistem gözetmeksizin, metin içerisinde ön plana çıkan seslerle okuma öğretimine de “sentetik ses temelli okuma” yöntemi denir. Sistematik olan yöntemin her durumda daha iyi sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da, ses grupları belirleyerek, sistematik ses temelli cümle yöntemini benimsediğini göstermiştir.

8. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kuralından, cümleye büyük harfle başlama kuralından hareket edilebilir. Örneğin “*ela*” kelimesi üretildiğinde bu kelimenin farklı anlamları üzerinde durularak insan adı olan “*Ela*” kelimesinin yazım şekli gösterilmelidir. Elde edilen büyük harfin yazım şekli üzerinde durulmalıdır.

- Bitişik eğik yazıda *C, Ç, J, İ, İ, Ö, Ö, P, S, S, U, Ü, V, Z* harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.

- Bitişik eğik yazıda, harfler üstten bağlanır ve harflerin noktaları ve noktalama işaretleri kelime yazımı bittikten sonra konur.

- Bitişik eğik yazıda “*F, N, P, V, T*” harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır.

Örnek : *Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel*

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

Örnek : *A N K A R A*

9. Rakamlar matematik dersi programı ile bağlantılı olarak birinci ses grubundaki ses öğretimi tamamlandıktan sonra aşamalı olarak verilmeye başlanmalıdır.

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

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

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

ç. Metin Oluşturma

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

2.1.4.7 Okuryazarlığa Ulaşma:

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

2.2 ÖĞRETMEN YETİŞTİRME YAKLAŞIMLARI

Goodlad (1990), Öğretmen Eğitimi Programlarının aşağıda belirtilen dört beklentiyi karşılaması gerektiğini belirtmektedir:

- Öğretmenleri, yeni nesillere demokrasinin ilke ve kurallarını kazandırabilecek şekilde yetiştirecek,
- Öğretmenlere, gerekli zihinsel becerileri ve alan bilgisini kazandıracak,
- Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlayacak,
- Öğretmenlerin okul yönetimi konusunda gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlayacak bir nitelik taşımalıdır (Goodlad, 1990).

Bu beklentiler, öğretmen adaylarının yaratıcı ve yenilikçi olarak yetiştirilmelerini sağlayarak, mevcut sistemi sürdürmelerine olanak tanır. Bush (1987), okullardaki değişim sürecinin yetersiz olduğunu ileri sürerek, öğretmen eğitimi programlarının ancak sınırlı düzeyde geliştirilebildiğini vurgulamakta ve öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle öğretim etkinliklerini gerçekleştirdikleri sürece, değişim ihtiyacının ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu fikre karşılık, öğretmen eğitimindeki yenilikleri konu alan bir çalışmada (Thiessen and Kilcher, 1993) öğretmen eğitimi programlarının, eğitim sistemini yeniden kurma ve yapılandırmaya önemli katkılar getirdiği ileri sürülmüştür.

Günümüzde eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğrenme-öğretme ortamında öğretmenin rolü sürekli değişmekte ve önemi de artmaktadır. Eğitim teknolojilerindeki ilerlemeler (Gökçe, 2003), bireylere çağımızın ihtiyaçlarına uygun nitelik kazandırmada öğretmenin önemini azaltmamış, rollerinde çok önemli değişiklikler yapmıştır (Sezgin, 2003). Öğretmen artık bilgi aktaran değil, öğrenmeyi kılavuzlayan, öğrenme yollarını öğreten konumundadır (Fakülte-okul işbirliği, 1998). Öğrenme öğretme süreçlerinin temel öğelerinden olan öğretmen, (Bircan, 2003, Kavcar, 2003) öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istenilen davranışları kazandıran (Sönmez, 2003) öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (Bircan, 2003).

Yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek, geleceğin şekillenmesinde etkili olan öğretmenin bu işlevini yerine getirebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir. Öğretmen nitelikleri denildiğinde, etkili öğretmen niteliklerinden (Demirel, 1999: 193; Erden, 1998) bahsedildiği görülmektedir. Öğretmenin, konu ve alan bilgisi, öğretim uzmanı, koordine etme ve yönetme yeterliklerine sahip olması, eğitim programlarının uygulanmasında ve ulusal standartların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Lavn, 1991; Akt: Gökçe 2003). Son yıllarda, öğretmen yeterlikleri, öğretimi örgütleme ve yönetme, konu uzmanlığı, koordinasyon, işbirliği, yönetim ve denetimi de içermesi gerektiği (Woods, ve diğerleri, 1997), böylece

öğretmenin rolünün öğretim yöneticiliğine doğru farklılaşmaya başladığına yönelik görüşler dile getirilmektedir

Türkiye’de öğretmen eğitiminde nicelik ve nitelik yönünden anlamlı gelişmeler sağlanmıştır (Sezgin, 2003). Ancak öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu (Kavcar, 2003) hala önemini korumaktadır. Bu mesleğin yeterince standardize olmadığı ile de yakından ilişkilidir. Bunun değişik sebepleri olabilir. Ancak, öğretmenlik mesleğinin yeterince standardize olamamasının en önemli sebeplerinden biri 1860 yılından beri meslek dışından öğretmen istihdamının sağlanıyor olmasıdır (Akyüz, 2003). Kalkınma ve gelişme ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır (Demirtaş, 2003). Türkiye’nin çağı yakalayabilmesi, AB ile tam entegrasyonunun sağlanması için eğitim sisteminin, meslek standartlarına dayalı, mesleki yeterlilikleri kabul gören insan gücü yetiştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Bircan, 2003). Öğretmen yetiştirmede, öğretmenlerin mesleğe girişte sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmiş olması ve performansa dayalı değerlendirme testleriyle öğretmen adaylarının değerlendirilmesi önemlidir (Gökçe, 2003). Öğretmenlik becerilerini ölçmek için hazırlanacak gözlem formu; öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması için vereceği derslere yönelik dönüt verme işlevine sahip olmalıdır (YÖK, 1998).

Günümüzde halen öğretmen eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir problem oluşturmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemlidir. Bu süreçte geleceğin öğretmenlerinin eğitildiği düşünülerek, esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve nasıl öğreteceğini de kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir.

2.2.1 SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

Ülkemizde eğitim sorunları içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir yer tutmaktadır. Günümüze kadar ilköğretime öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalarda daha çok ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısını sağlama yolları araştırılarak nitelik geri planda tutulmuştur. Bilimsel araştırmalarla

kalkınmada önem taşıyan nitelikli insan gücünün ve meslek elemanlarının başında öğretmenlerin yer aldığı ve toplumların gelişmesinde öğretmenlerin önemli rolünün bulunduğu ortaya konmuştur (Alkan ve Kavcar 1998). Bu nedenle eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirmede yeni yapılanma çalışmalarına gereksinim duyulmuştur.

Türkiye’de öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesine yönelik çalışmalar uzun yıllar öncesine dayanır. Öğretmen eğitimi uygulamalarının 150 yıllık geçmişi vardır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997). Cumhuriyet döneminde, öğretmen yetiştirmeye dönük çabalar Atatürk’ün önderliğinde daha da artmıştır. Atatürk; “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” sözüyle, öğretmenlerin, yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Bugün, bilgi çağında, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin önemi giderek artmaktadır. Bugünün çağdaş öğretmenleri bilgi çağı insanlarını yetiştirmekle sorumludurlar. Özellikle de ilköğretim öğretmenleri, öğrencilerin okul yaşantılarının temelini oluşturacaklarından daha da önem taşımaktadır. Ailesinden sonra, ilköğretimde sınıf öğretmeniyle etkileşime giren öğrenciler için yepyeni bir dünyanın kapıları açılmaktadır. Bu, daha sonra uzun yıllar sürecek eğitim dünyasının kapılarıdır. İlköğretim düzeyinde, çağdaş bir yaşamda gereken bilgi ve becerilerin temelleri atılmakta; öğretmene, okula ve öğrenmeye ilişkin ilk duyuşsal özellikler kazandırılmaktadır.

Sönmez (1994)’in de belirttiği gibi, sevginin eğitim ortamında işe koşulması, insanın insan olmasını sağlayan önemli değişkenlerden birisidir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sevgiyle yaklaşmaları, her türlü söz ve davranışlarıyla iyi model olmaları ve öğrencilerinin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda her yönden gelişimlerine olanak tanıyabilmeleri gerekir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde gerekli yeterlikleri hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarında kazanmalarına önem verilmelidir. Öğretmen adaylarına, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür boyutlarında yeterlikler kazandırılması gerekir. Bunun için, çeşitli derslerin yanı sıra okullarda öğretim uygulaması çalışmalarına katılmaları büyük ölçüde yararlı ve gereklidir (Sözer, 1990).

Türkiye’de, öğretmen eğitiminin temel esasları, Anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Ayrıca, beş yıllık kalkınma planlarında öngörülen hükümler ile milli eğitim şûralarında alınan tavsiye niteliğindeki kararlar da hükümetlerin öğretmen yetiştirme ve eğitimi politikaları üzerinde önemli rol oynamıştır. Ancak, öğretmen yetiştirme konusunda bugün birçok ciddi sorun çözümlenmeyi beklemektedir (Öztürk, 2001). Öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlara köklü çözümler getirilemezse, ülkenin gereksinim duyduğu çağdaş insanları yetiştirmek de hayal olur. Öğretmen eğitimi programlarının çeşitli yönlerden değerlendirilip geliştirilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlar. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenin niteliğinin artırılması konuları birçok ülkede araştırılan ve tartışılan konulardır. Türkiye’de de öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapılmakta sorunlara çözümler üretilmeye çalışılmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi 1981 yılında yayımlanan 2547 sayılı yasayla Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanan üniversitelere verilmiştir. Bugüne dek öğretmen yetiştiren kurumların yapılanmaları çeşitli dalgalanmalarla sürmüştür (Küçükahmet ve diğerleri, 2000). Eğitim Fakültelerinde, YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Geliştirme çerçevesinde, yerli ve yabancı uzmanların rehberliğinde 1994-1997 yılları arasında çalışmalar yapılmıştır (Günçer, 1999). Bu çalışmalar doğrultusunda, eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma sürecine girilmiştir.

Yeniden yapılanma süreci, eğitim fakültelerinin program ve yapılarında yeni düzenlemeler getirmiştir. Bu düzenlemelerden birisi de öğretmen adaylarının, kuramsal bilgi ve becerilerini okullarda daha fazla uygulamaya koyabilmelerini, öğretmenlik mesleğini her yönüyle daha iyi tanımalarını ve mesleğe hazırlanmalarını sağlamaya yöneliktir. “Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” ile; öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde

kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir (MEB, 1998).

Öğretmen eğitiminde; problemlere dayalı öğrenmeye, öğrencileri sınıf yaşantısıyla karşılaştırmaya, gözlemlerinden, yaşadıklarından ve duygularından hareket ederek çalışmaya doğru giden bir yönelme söz konusudur. Çünkü, öğretmen eğitiminde yeterliklerin kazandırılmasında kuram ve uygulamanın birbiriyle bütünleşmesi önem taşır (Perrenoud, 2001). Çağdaş öğretmen eğitim programlarının önemli bir ögesi alan deneyimidir (Turley, 1999). Öğretmen adaylarının yalnız kuramsal bilgilerle donanmış olmaları öğretmenlik mesleğini yeterince tanıyamamalarına ve meslekte güçlüklerle, başarısızlıklarla karşılaşmalarına neden olur. Oysa, öğretmenlik mesleğine böyle dışardan bakmak yerine, mesleğin içine girerek her köşesine yakından dokunmak, öğretmen adaylarının mesleği daha iyi kavramalarını ve benimsemelerini sağlar.

Öğretmen eğitimi programlarındaki yeni düzenlemeler çerçevesinde öğretmen adaylarının okullarda geçirecekleri süreler artırılmış ve etkinliklerle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Yeni öğretmen eğitimi programlarında okullarda uygulama çalışmaları, Okul Deneyimi I (3 kredi), Okul Deneyimi II (3 kredi) ve Öğretmenlik Uygulamaları (5 kredi) adındaki derslerle düzenlenmiştir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Yeni düzenleme, eğitim fakültelerinde 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Küçükahmet ve diğerleri, 2000).

Okul Deneyimi I dersi ikinci yarıyılıda verilmektedir (YÖK/Dünya Bankası, 1999). Bu ders, bir anlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle tanışmalarını sağlamaya yöneliktir. Öğretmen adayı bu derste, 1 saat öğretim elemanı ile fakültede seminer, 4 saat de uygulama öğretmeniyle gözlemler yapmaktadır. Okul Deneyimi I dersi öğretmen adaylarının uygulama yapacakları okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri yakından tanımaları için gözlem ve görüşmelere dayalı etkinliklerle gerçekleşir. Bu derste, öğretmenin okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıması ve diğer derslere temel oluşturması amaçlanmaktadır.

Öğretmen adayları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile iletişim kurarak Okul Deneyimi I dersi kapsamında belirlenen etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu ders kapsamındaki etkinlikler şunlardır (YÖK/Dünya Bankası, 1998):

1. Dönem planı
2. Öğretmenin okuldaki bir günü
3. Öğrencinin okuldaki bir günü
4. Bir öğrencinin incelenmesi
5. Öğretim yöntemleri
6. Yan branşınızda öğretim yöntemleri
7. Derslerin gözlenmesi
8. Yan branşınızda derslerin gözlenmesi
9. Dersin yönetimi ve sınıf kontrolü
10. Soru sormayı gözleme
11. Okulda araç-gereç ve yazılı kaynaklar
12. Okul müdürü ve okul kuralları
13. Okul ve toplum
14. Mikroöğretim teknikleri

15. Okul deneyimi çalışmalarının değerlendirilmesi

Okullarda uygun koşullar sağlanabildiği ve iyi iletişim ortamları oluşturulabildiği ölçüde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini tanıyabilir. Öğretmen adaylarının okullarda, öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşime girmeleri, duygu ve düşüncelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyerek onları, öğretmenlik mesleğine yakınlaştırabilir ya da uzaklaştırabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının olumsuz deneyimler geçirmemelerini ve öğretmenlik mesleğine hazırlanabilmelerini sağlayacak eğitim ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Öğretmen adaylarının okullarda geçirdikleri deneyimler, onlara gerçek yaşam problemlerinden hareketle, kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmasına olanak sağlar (Hassard, 1999).

2.2.2 İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen önemli bir etkidir. Bu nedenle öğretmen bu çalışmalara iyi hazırlanmış olmalıdır. Bu dönemde yapılacak bir hata öğrencinin okuma yazma mekanizmasını geç ya da yanlış öğrenmesine yol açmakla kalmaz aynı zamanda yanlış bir öğretme-öğrenme davranışı geliştirmesine de yol açabilir. Birinci sınıf öğretmeni çocukların öğrencilerin gereklerini yeni öğreneceklerini gözden kaçırmamalı, doğru öğrenme ve öğretme etkinlikleri için yol göstermelidir (Kavcar ve diğerleri, 1997).

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmektedir. Yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir. Öğretmenlerin yeterlik alanları, öteden beri genel olarak alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç başlıkta

toplanmıştır. Bu yeteneklerin öğretmen adaylarına hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi sırasında kazandırılması öngörülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin bir kısmı ile öğretmen adayının belli bir alanda uzmanlık bilgisine, bir kısmı ile meslekle ilgili bilgi ve becerilere, Türk Dili, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar gibi dersler ile de genel kültür bilgisine ulaşması için çalışılmaktadır (Şişman, 1999).

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Yeterlik ise; mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Şişman, 2000).

Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleğe giren insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekir. Türkiye’de öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler sürekli tartışılmaktadır. YÖK ve MEB ortak çalışmalar sonucu eskiden beri tartışılan öğretmen yeterlik alanları ile ilgili bazı ölçütler belirlemiştir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu ölçütlere göre, öğretmenler geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmalı, öğreteceği konu alanını iyi bilmeli ve öğretme öğrenme sürecine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Konu alanı bilgisine sahip bir öğretmen; alanın öğretim programının öngördüğü temel ilke, kavram, yasa ve kuramlara ilişkin bilgi düzeyinin ötesinde bir birikime sahiptir (YÖK/Dünya Bankası, 1998).

Alkan’a göre (2000) öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir (Başkan, 2001).

Oğuzkan’a (1984) göre, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olamayacağı vurgulanmaktadır (Başkan, 2001).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında

öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004). Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim, hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (MEB, 2004). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

Eğitim sisteminin amacına uygun öğrenciler yetiştirmesi, iyi yetişmiş ve mesleğinde söz sahibi öğretmenlere bağlıdır. Bu durum öğretmenlere belirli roller vermektedir. Bu roller, öğretmenin öğrencisiyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, veliler ile olan ilişkilerine ve mesleki gelişimine ilişkin olmak üzere beş grupta toplanabilir (Özden, 2003).

Etkili iletişim becerileri, öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim

sürecidir. Bu süreçte, mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir. Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. İletişim süreçleri ile ilgili araştırmalar (Ergin ve Birol, 2000), güvenilir olan kaynakların ikna etme güçlerinin, az güvenilir olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek güvenilirliği olan kaynakların özellikleri , bilgili, ilgi çekici, inanılır, iyi anlaşılabilen, esprili ve dengeli olarak sayılmıştır. Kuşkusuz bu özellikler her insanda bulunmalıdır ancak her insanın zorunlu eğitim sürecinden geçtiği ve öğretmenle sürekli etkileşimde bulunduğu düşünülürse, bu özelliklerin öncelikle öğretmende bulunması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler yüksek öğrenim kurumlarında öğretmenliğin gerektirdiği bilgi becerilerle donanık olarak mezun olmalarına rağmen atandıkları okullarda informal olarak iş arkadaşları, okuldaki kurallar ve rol yapıları tarafından yeniden eğitilmektedirler. Öğretmenin mesleki sosyalizasyonu olarak nitelendirilebilen bu süreçte, öğretmenin iş arkadaşları, yönetici, veliler...vb. ile kurduğu iletişim biçimi sınıf-içi iletişimine de yansiyabilir. Sınıf-içi yaşantılar, iş arkadaşları, öğretmen örgütleri, diğer mesleki ilişkiler, öğrencilerle, velilerle ve toplumla günlük etkileşimler, öğretmenin mesleki sosyalizasyonunu belirleyen güçler olabilir (Ergen 2001).

Ryan (1979) göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde, ölçütlerin yetersizliği ve ölçütler düzeyinde eğitim almamaları öğretmen olduklarında pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin buna benzer sorunlarla baş edebilmelerinde, algılama biçimlerinin, performanslarını etkileyen bireysel farklılıklarının ve kişilik özelliklerinin önemi büyüktür.

BÖLÜM III

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Rahman (2000), mesleki bilgi öğretim becerileri ve öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin öğretmenlerin iş tatminine etkisini incelemiştir. Öğretmen görüşleri yanında, öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili bir çok bilgiyi içeren , öğretmen eğitimi izleme milli veri tabanının da izlediği, araştırma sonucunda özellikle öğretmen yetiştiren kurum programlarının kalitesinin iş tatmini ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmış, program kalitesi ile mesleki bilgi ve öğretim becerileri arasında güçlü bir ilişki bulmuştur (Erişen, 2001).

Swoboda (2000), Illionis “Profesyonel Öğretim Standartları”nı karşılaştırdığı araştırmada 150 öğretmenle çalışmıştır. Elde edilen bulgularda içerik analizi yapılan öğretmen değerlendirme ölçeklerinin çoğunun öğretimi planlama ve uygulama ile sınıf yönetimini kapsadığı ancak konu alanı bilgisi, mesleki gelişim, çeşitlilik ve işbirliği ilgili değerlendirmelerin olmadığı görülmüştür (Erişen, 2001).

Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası (1999) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Ve Standartlar” konulu araştırmada milli eğitimi geliştirme projesi çerçevesinde, öğretmen eğitime yönelik standartların belirlendiği görülmüştür. Söz konusu standartlar (1) öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, (2) öğretim elemanları, (3) öğrenciler, (4) fakülte-okul işbirliği, (5) tesisler, kütüphane ve donanım, (6) yönetim, (7) kalite güvencesi boyutlarında belirlenmiştir. Çalışmada bu standartların ayrıntıları verilmiş ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.

Olçum (1992) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Siirt’teki tüm ilkokul 1. sınıf öğretmenleri (köyde bulunan öğretmenler hariç)’ne 29 sorudan oluşan anket formunu uygulamış ve karşılaşılan güçlüklerin program geliştirme, öğrencinin

hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarıyla denetimden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelenk (1993), yöntem tartışmalarına deneysel bir araştırma yaparak katılmıştır. “Aşamalı Bireşim Tekniği” adı verilen bu teknikle alfabedeki harf-ses ilişkisinin bire bir eşlenebilme özelliğini kullanarak, harf ve hece uygulamasına yer vermeden; anlamlı hece, sözcük ve cümleler kurularak ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: (1) Aşamalı bireşim tekniğinin uygulandığı öğrenciler (deney grubu), cümle yönteminin uygulandığı öğrencilere göre, okuma yazma becerisini daha kısa sürede kazanmışlardır. (2) 1. ve 2. dönem sonundaki değerlendirmelere göre deney grubundaki öğrenciler, yazma becerisi yönünden, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. (3) Okuma hızı ve doğru okuma yönlerinden deney grubu 1. dönem daha başarılıyken, öğretim yılı sonunda bu fark ortadan kalkmıştır. (4) Okuduğunu anlama gücü yönünden öğretim yılı sonunda iki grup arasında fark yoktur (Nas, 2001).

Bu bulgulara göre aşamalı bireşim tekniğinin okuma yazmayı öğrenme süresini kısalttığı, doğru yazma becerisi kazandırmada daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kılıç (1996) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde Türkiye’de ilköğretim kurumlarında yapılan ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili temel problemleri tespit ederek çözüm yolları aramayı amaçlamıştır. Tespit edilen problemleri ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak metotla ilgili problemler, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilgili problemler, ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarının eğitim, öğretim faaliyetlerinin niteliği ile ilgili problemler, ilköğretimde verimliliği sağlamak amacıyla yapılması gereken genel planlama ile ilgili problemler olarak sıralamıştır.

Bulut (1998) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında örneklem alınan 6 ilköğretim okulunda çalışan 32 öğretmen ve 8 emekli öğretmene

küme tipi anket uygulayarak bireşim ve çözümlene yöntemlerini incelemiş, aralarındaki fark ve benzerliklerin neler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonunda bireşim metodunun, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı; bireşim metoduyla ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca çözümlene metoduyla öğrenen çocukların okudukları parça veya metni anlama ve anlatmada daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerde ve yetişkinlerde bireşim metodu kullanıldığında okuma yazmayı öğrenmelerinde etkili sonuçlara ulaşıldığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Yalçın (1999), ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek üzere Denizli il merkezinde yaptığı araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmediğini ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilemediğini, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ertürk (2001), İstanbul ili Üsküdar ilçesi Üsküdar Fatih İlköğretim Okulu 1. sınıflarında okuyan 60 öğrenci üzerinde çalıştığı “İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldıkça başarının arttığını tespit etmiştir.

Uçar (2001) “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile çalışmış (karma ve çözümlene metodu) ve araştırmanın sonunda, (1) Sosyo ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin her iki metotta da başarılı olduklarını (2) Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirilmesinde karma metotta tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı olduklarını ancak çözümlene metodunda tecrübeli ve genç öğretmenler arasında fark olmadığını (3) Çözümlene metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

Benzer bir araştırmada Ünüvar (2002), Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmış; okul öncesinde edinilen hatalı alışkanlıkların, velilerin çocuklara harfleri adıyla öğretilmelerinin ilkokuma yazmada sorunlar yaşattığını, yazı programında yapılan değişikliklerin ilkokuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu saptamıştır.

Çiftçi (2005), Ses Temelli Cümle Yönteminin teorik temeller ve alınan görüşler doğrultusunda analizini yapmak ve öneriler sunmak amacıyla Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 37 öğretmen, 18 yönetici, 10 müfettiş ve birinci sınıf öğrencilerinin gözlem ve görüşme yoluyla değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmanın sonunda ilkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıkları, bu yöntem ile yapılan çalışmalara genel olarak olumlu bakmakta oldukları, daha önceki sistemde de gizliden bu yönteme doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Şahin, İnci, Turan ve Apak (2005), yaptıkları araştırmanın amaçlarından biri, Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında, bu yöntemi 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamak, ikinci amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerle, bu okulların hizmet verdiği aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır.

Araştırmanın sonunda öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, açısından ses temelli cümle yöntemini daha başarılı bulmuşlardır. Ancak okuma hızı açısından çözümleme yöntemini daha verimli bulmuşlardır. Okuma testi bulguları ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerde yavaş okuma, ekleme hatasını daha fazla yapma sonuçlarını vermiştir. Az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu, satır sonlarına sığmayan kelimeleri uygun yerinden bölemedikleri görülmüştür.

Acat ve Özsoy (2006), gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Eskişehir ilinde görev birinci sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Ankette yer alan sorular Hazırlık, Sesi Hissetme ve Tanıma, Harfi Okuma ve yazma, Hece Oluşturma, Kelime Oluşturma, Cümle ve Metin Oluşturma, Okur Yazarlığa Ulaşma aşamalarından karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu saptamak amacıyla düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda; (1) Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında il genelinde “bazı harfleri okurken birbiriyle karıştırdıkları” sorunu en önemli sorun olarak ifade edilmiştir. Harfi okuma aşamasında en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g ve d-t” harflerini okurken birbiriyle karıştırıldığı (2)Hece Oluşturma Aşamasında “heceleri okurken sesleri birleştirmede güçlük yaşandığı” ve “kapalı hecelerden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekildiği” bu aşamada yaşanan en önemli sorunlar olarak ifade edilmiştir. Kelime Oluşturma Aşamasında “kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapmak”, “kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmek” “kelimeyi yazarken harflerini eksik yazmak”, “söylenen kelimeyi doğru yazmak” sorunları en yoğun yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir. Cümle ve Metin Oluşturma Aşamasında “heceleyerek okuma”, Okur Yazarlığa Ulaşma Aşamasında ise “noktalama işaretlerini yerinde kullanma”, “okuduklarını anlama”, “çok yavaş okuma”, “çok yavaş yazma” il genelinde yaşanan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Koç (2006), Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve “Ses Temelli Cümle Yöntemi” Uygulaması adlı çalışmasında yeni Türkçe programı hakkında öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemi, bitişik eğik yazı öğretimi ve okuma yazma öğretiminde yöntem seçimiyle ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen veriler şu şekilde belirtilmiştir: (1) Okuma hızı cümle yöntemine göre daha düşüktür. (2) Öğrenciler sese ağırlık verdikleri için anlayarak okuma gerçekleşmemektedir. (3) Öğrenciler yazılı anlatımda anlamlı cümleler kuramamaktadır. (4) Eğik yazı uygulaması

benimsenmiştir. Fakat el yazısıyla ile hazırlanmış okuma metinlerinin eksikliği bunu olumsuz etkilemektedir.

Ayrıca araştırma sonucunda Türkçe programı hakkında ve yeni okuma yazma öğretim yöntemiyle ilgili olarak öğretmenlerin kendilerini yeterli hissedecek düzeyde bilgi sahibi olmadıkları ve öğretmenler tarafından okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin uygulandığının çok önemli olduğu, öğretmenlerin % 40'lık bir bölümünün de yeni yöntemin başarılı olacağına olan inançları çok az olduğu görülmüştür.

İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı 9. Grup İlköğretim Müfettişliği araştırma raporunda (2005) “İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” yapılmıştır. Araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile “ Cümle Yöntemi” uygulamaları arasında, düzeye uygun okuduğu yazılı metni anlama ve metinle ilgili yazılı olarak sorulan sorulara yazılı olarak cevap verebilme ile sesli okuma becerisi kazanma bakımlarından anlamlı bir fark olur olmadığına ve ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “ Cümle Yöntemi” uygulayan öğretmenlerin değerlendirmelerinin neler olduğuna bakılmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma- yazma öğrenen öğrenciler, ilk kez karşılaştıkları düzeylerine uygun bir metni belli sürede okuyarak, metinle ilgili yazılı olarak sorulan sorulara yazılı olarak % 74 oranında yanıt verme girişiminde bulunup, % 47 oranında doğru cevap verebilirken Cümle Yöntemi” ile İlk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise % 70 oranında cevap verme girişiminde bulunup, % 44 oranında doğru yanıt verdikleri anlaşılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin % 26'sı, Cümle Yöntemi” ile İlk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise % 30'u soruları yanıtızsız bırakmıştır. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin sesli okuma davranışlarından, harf, hece, kelime ve satır atlamama, eklememe, dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri görülmüştür.

Harf, hece, kelime tekrarlamaları, parmakla, eliyle izleme davranışları bakımından her iki gurup öğrenci arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, okuma yazmanın kısa sürede, aynı anda ve kolay gerçekleşmesini, seslerle öğrencilerin kendi kendilerine hece, kelime ve cümle kurabilmelerini, kelime hazinesinin zenginleşmesini, sözlü anlatımın başarılı yapılmasını, ezberden uzak olmasını..” “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin olumlu yönleri olarak görmekte ; Okuma hızlarının yavaş olmasını, satır sonuna sığmayan kelimelerde “Hece bölme” yi doğru kullanamamalarını, okuduğunu anlamada yavaşlığın ve bazı eksikliklerin olması. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleri olarak değerlendirmektedir. Bitişik eğik yazıla ilk okuma- yazma öğrenme konusunda öğretmenler ,“Oldukça hızlı (akıcı) yazıyorlar, yazı daha güzel oluyor, daha işlek yazılıyor , yazı hataları görülüyor ve düzeltiliyor, karakteristik yazı haline geliyor, zaman kaybını önüyor, özgüven kazandırıyor estetik duygusunu geliştiriyor..” şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir

Akar ve Yıldırım (2004) Orta Doğu Teknik Üniversitesi eğitim fakültesi üçüncü sınıfında yer alan 34 öğretmen adayının katılımı ile eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, durum çalışması, problem çözme etkinliklerini içeren 11 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler nitel görüşme ve yansıtma teknikleri ile elde edilmiştir. Öğretmen adayları çalışma sürecinde, yapılandırmacı öğretim sayesinde yüksek düzeyde güdülenme ile öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini, uygulamalar sayesinde kendilerini gerçek yaşama hazırlıklı hissettiklerini, portfolyo değerlendirme türünün iyi fakat yorucu ve zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Taşdemir (1995) “İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı’nın Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının hiçbir yeterlilik alanında “tam yeterli” ve “çok yeterli” olarak yetiştirilmediğini belirlemiştir. Buna karşılık sadece ilkokul programında bulunan derslerin öğretim yeterlilikleri boyutunda “yeterli” bulunmaktadır. Bu bulgular, dört yıllık lisans eğitimi uygulamasının birtakım sorunlarla karşı karşıya bulunduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının

sahip olmaları gereken yeterliliklerin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki hangi derslerle kazanıldığına ilişkin bu araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının “genel kültür” yeterlilikleri sınıf öğretmenliği programındaki “genel kültür” dersleriyle; “öğretimi planlama” ve “öğretimi uygulama” yeterlilikleri, programlarındaki “ formasyon dersleriyle”; “konu alanı uzmanlığı (alan bilgisi)” ve “ilkokul programında bulunan derslerin öğretimi” yeterlikleri ise sınıf öğretmenliği programlarındaki “alan bilgisi” dersleri olarak okutulan derslerle kazanılmaktadır.

Bu bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik düzeylerinin kısmen yeterli bulunmuş olması ve her bir yeterliliğin kazandırıldığı ders gruplarının öğretimindeki yetersizliği bakımından dikkat çekicidir. Buna göre, sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarında adaylara gerekli niteliklerin istenilen yeterlik düzeyinde kazandırılabilmesi için, programdaki her bir dersin öğretiminde gerekli titizliğin gösterilmesi gerekmektedir. Böylece öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin yeterliliği sağlanabilir. Araştırma sonucuna göre, matematik öğretimi, ilk okuma-yazma öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, sınıf yönetimi, yazılı anlatım, gelişim ve öğrenme, öğretimde planlama ve değerlendirme, Türkçe öğretimi, fen bilgisi öğretimi, ilköğretimde drama, rehberlik dersleri çok gerekli görülmüştür. Temel matematik, genel fizik, genel kimya dersleri de gereksiz olarak nitelendirilmiştir. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının “çok gerekli” olarak belirttikleri derslere ilişkin eğitim isteği içerisinde oldukları söylenebilir. Buna göre sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında bulunan bu derslerin içeriklerinin araştırma bulguları boyutunda yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi yetiştirilecek olan öğretmen adaylarının niteliğine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Gökçe (1999), “Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme” adlı araştırmasında, hem sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemiş hem de öğretmenlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını kendi görüşlerine dayalı olarak saptamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuçlar şunlardır: (1) İlköğretim sınıf öğretmenlerinin; çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği ve mesleki, kişisel alandaki

yeterliliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık öğretmenlerin program geliştirme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklere oldukça düşük düzeyde sahip oldukları görülmüştür. (2) Öğretmenlerin sözü edilen temel yeterliliklere sahip olma düzeyleri üzerinde onların görevlerinin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olup olmama durumu ve mezun olunan bölümün etkili olduğu görülmüştür. (3) Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla yeterli oldukları ortaya çıkmıştır. (4) Öğretmenlik sertifikasına sahip olanların olmayanlardan daha yeterli oldukları, bir öğretmenlik alanından mezun olanların, öğretmenlik alanı dışında kalanlardan daha yeterli oldukları ortaya çıkmıştır.

Tuzcu (2002) “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemi” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğretim programları ile öğretmenlik uygulamalarının süre ve biçimleri arasındaki farklılıklara değinerek, değişik tipte sınıf öğretmeni yetiştirme problemini ortaya koymuştur. Eğitim fakültelerinde yapılan yeni düzenleme ile YÖK, Eğitim Fakülteleri ve MEB arasında koordinasyon ve işbirliğinin arttırıldığını ve bu konuda en önemli adımın ise fakülte-okul işbirliği projesi ile atıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan en önemli sonuçlar şunlardır: (1) Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretim programındaki özel öğretim yöntemleri derslerinin (ilk okuma ve yazma öğretimi, Türkçe öğretimi, Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, fen bilgisi öğretimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, güzel yazı teknikleri ve öğretimi, matematik öğretimi, müzik öğretimi) alanında uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından verilmesi için, bu konuda lisans üstü programlar açılmalı ve yurt dışına bu alanlarda doktora için elemanlar gönderilmelidir. (2) Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine şehir okulları yanında köy okullarında da katılmaları sağlanmalıdır. (3) Sınıf öğretmenlerinin istenilen nitelikte yetişmeleri için öğretim programları yeniden gözden geçirilmelidir.

Şahin (1999) “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, programda yer alan formasyon derslerinin öğretmen adayına

gerekli yeterliliği sağlayamadığını belirtmiştir. Programda yer alan genel kültür derslerinin ise öğretmen adayını, bir alanda derinleştirme yerine, ilköğretim birinci kademedeki ders verecek düzeyde temel bilgilerini güçlendirecek nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için öğretim programı ile ilgili olarak şu çözüm yollarını önermektedir: (1) Sınıf öğretmenliği öğretim programında yer alan derslerin eğitim hedefleri öğretmen adayının ulaşacağı yeterliliklere göre tam olarak belirlenmelidir. (2) Programda yer alan genel kültür derslerinin kredileri azaltılmalıdır. (3) Öğretmen adayının asıl eksikliğinin öğretmenlik meslek bilgisi, öğretme sanat ve yeterliliği olduğundan bu alanlara yönelik dersler programa eklenmelidir. (4) Sınıf öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının eğitim fakültesi çıkışlı olmalarına özen gösterilmelidir.

Akpınar, Turan ve Tekataş (2004) “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı kapsamlı çalışmada, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmişlerdir. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş Öğretmen Yeterlilikleri Standartları kullanılmış ve araştırma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam doksan bir öğretmen adayı son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulardan, öğretmenlik uygulaması için ilköğretim okullarında uygulama eğitime giden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini yeterli buldukları anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir: (1) Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeyini yeterli, özel alan bilgilerini ise orta düzeyde yeterli bulmaktadır. (2) Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerini kendini geliştirme konusunda yeterli bulmaktadır. (3) Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma düzeyini yeterli bulmaktadır. (4) Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin planlama, uygulama ve öğrenci başarısını ölçme değerlendirme düzeylerini “yeterli”; ancak, öğretim materyali kullanma ve geliştirme düzeylerini “orta düzeyde yeterli” bulmaktadır. (5) Öğretmen adayı öğrenciler, sınıf öğretmenleri temel becerileri geliştirme ve öğrenme için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme konusunda

“yeterli” bulmaktadır. (6) Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin rehberlik düzeyini “yeterli”, özel eğitim yeterliklerini ise “orta düzeyde yeterli” bulmaktadır. (7) Öğretmen adayları öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin okul dışı etkinliklerden yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma ve okul-çevreyi geliştirme düzeylerini yeterli bulmaktadır.

Sözer’in (1991) “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışı Kazandırma Yönünde Etkinliği” adlı çalışmasında, eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek eğitiminde gerekli olan temel ve ortak bilişsel davranışları yeterince kazanmadıkları sonucuna varılmıştır. Buna karşın eğitim fakültelerinde okuyan adayların sertifika programındaki adaylara göre öğretmenlik meslek bilgisi bakımından daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Pilten’in (2001) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının, Karşılaştıkları Sorunların ve Çözüm Önerilerinin Tespiti ve Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında; Sınıf öğretmenlerinin öğretmen olmak için mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler aldıklarına inanmadıkları, ölçme ve değerlendirme derslerinin yeterliliğini ve uygulanabilirliğini arttırmak için derslerin konu alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi ve derslerde teorik bilgilerle birlikte uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğinin belirtildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmenlerin soru hazırlama, sorulara puan belirleme ve yorumlama konularında yetersiz oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sonuçlarını sadece öğrenci başarısının değerlendirilmesi şeklinde yorumladıkları öğretmenin değerlendirilmesi, öğretmen programının değerlendirilmesi ve öğretim yönteminin değerlendirilmesi gibi hususların göz ardı edilmekte olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme metotlarının sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve Türkçe gibi özel alanlara göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin eğitim eksikliklerinden ve maddi yetersizliklerden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme problemleri bulunduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ile araştırmada izlenen yol ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

4.2 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, betimsel türde tarama (survey) modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yapılandırılmasının nedeni, “Tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olmasıdır (Karasar, 1999).

Araştırma, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olması nedeniyle betimsel niteliktedir.

4.3 EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, İzmir ili sınırları içindeki eğitim fakültelerinin son sınıflarında öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin , yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasına yönelik ölçeğin oluşturulmasında, öncelikle açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 57 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğretmen

adaylarının verdiği yanıtlar kategorilere ayrılarak kapalı uçlu 59 maddeden oluşan likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, araştırmanın problem ve alt problemlerinin incelenmesi amacıyla Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencisi olmak üzere %58.5'i (n=187) kız ve % 41.5'i (n=133) erkek toplam 320 sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 11.8'i (n=38) Ege üniversitesi ve %88.2'si (n=282) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmektedir. Örnekleme ait bilgiler Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da verilmektedir.

TABLO-4.1

Örnekleme Oluşturan Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	187	58,5
Erkek	133	41,5
Toplam	320	100

Tablo-4.1'de görüldüğü gibi örnekleme giren sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %58.5'i kız, %41.5'i erkektir. Çok büyük bir fark olmamakla birlikte örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yarısından çoğunu kızların oluşturduğu görülmektedir.

TABLO-4.2
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları
Üniversiteye Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE	n	%
EGE Ü.	38	11.8
DEÜ	282	88.2
Toplam	320	100

Tablo-4.2’de görüldüğü gibi örneklemdaki sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %87.2’si Dokuz Eylül Üniversitesi, %11.28’i Ege Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir.

TABLO-4.3
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türüne Göre Dağılımı

ÖĞRETİM TÜRÜ	n	%
Gündüz Öğretim	153	47.8
İkinci Öğretim	167	52.2
Toplam	320	100

Tablo-4.3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin % 47.8’i örgün, %52.2’si ise ikinci öğretimde öğrenimlerine devam etmektedir. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde ikinci öğretim uygulamasının olmayışı nedeniyle, örnekleimde bulunan ikinci öğretimde öğrenimine devam etmekte olan öğretmen adaylarının tamamı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

TABLO-4.4
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yetiştikleri Yerleşim Birimi Türüne
Göre Dağılımı

YETİŞTİĞİ		
YERLEŞİM	n	%
BİRİMİ		
İL	159	49.7
İLÇE	129	40.4
KASABA	14	4.3
KÖY	18	5.6
Toplam	320	100

Tablo-4.4'e göre örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %49.7'sinin yetiştiği yerleşim birimi il, %40.4'ünün ilçe, %4.3'ünün kasaba ve %5.6'sının köydür. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun il ve ilçelerde yetiştiği tabloda görülmektedir.

TABLO-4.5
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Mezun Oldukları Orta Öğretim
Kurumu Türüne Göre Dağılımları

MEZUN OLUNAN	n	%
ORTA ÖĞRETİM		
KURUMU TÜRÜ		
Öğretmen Lisesi	38	11.9
Diğer	282	88.1
Toplam	320	100

Tablo- 4.5'e göre örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %11.9'u öğretmen lisesinden, % 88.1'i diğer liselerden mezun olmuştur.

TABLO-4.6
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fakülteye Girişteki Tercih Sıralarına Göre Dağılımları

FAKÜLTEYE GİRİŞTEKİ TERCİH SIRASI	n	%
İlk 3	182	56.9
İlk 5	63	19.7
İlk 10	38	11.9
11 ve üzeri	37	11.5
Toplam	320	100

Tablo-4.6'ya göre örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden fakülteye girişteki tercih sırası ilk 3'ün içinde yer alanlar % 56.9, ilk 5'in içinde yer alanlar %19.7, ilk 3'ün içinde yer alanlar % 11.9, 11 ve üzeri sıralamada yer alanlar ise % 11.5'lik dilimi oluşturmaktadır. Tabloda yer alan verilere göre, örnekleme oluşturan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının, fakülteye girerken sınıf öğretmenliği bölümünü ilk üç tercihleri arasında bulduklarını görülmektedir.

4.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin , yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin saptanmasına yönelik likert tipi bir ölçek ile toplanmıştır.

Buna göre ilk olarak nitel araştırma yöntemine ait açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, kategorilere ayrılarak kapalı uçlu sorulardan oluşan anketi oluşturulmuştur.

4.4.1 Kişisel Bilgi Formları

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri için hazırlanan kişisel bilgi formu 6 maddeden oluşmaktadır. Maddeler sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyetini, öğrenim gördüğü üniversiteyi, gündüz veya ikinci öğretim olup olmama durumlarını, yetiştikleri yerleşim birimi türünü, fakülteye giriş sıralamalarını ve mezun oldukları orta öğretim kurumunu saptamaya yönelik bağımsız değişkenleri içermektedir.

4.4.2 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Hazırlanma Aşaması

Bu araştırmada veriler, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, yapılandırmacı yaklaşıma göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasına yönelik likert tipi ölçek ile toplanmıştır.

Ölçeğin oluşturulması aşamasında, araştırma sorularını yanıtlamak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Buna göre ilk olarak nitel araştırma yöntemine ait açık uçlu sorular(EK-1), Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören % 65'i (n=37) kız, %35'i (n=20) erkek olmak üzere

toplam 57 öğrenciye uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, kategorilere ayrılarak kapalı uçlu sorulardan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasına yönelik 59 maddelik likert tipi ölçek geliştirilmiştir.

4.4.3 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Geçerliliği

Ölçeğin geçerliliğini tespit etmek amacıyla kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak anketin ve anketteki maddelerin amaca hizmet etme derecesidir (Ercan ve Kan, 2004). Bu amaçla hazırlanan ölçek, uzman görüşlerine ve sınıf öğretmenlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda anket pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir

4.4.4 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Madde Analizleri

Ölçeğin pilot çalışması, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimine devam etmekte olan 100 3. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach-Alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach-Alpha) $\alpha = .96$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 4.7'de maddelerin r değerleri verilmiştir.

Tablo-4.7 Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi Konusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin (r) Değerleri

MADDE NO	GÜVENİRLİK (r)
1-Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikleri gerçekleştirebilirim.	.52
2-Öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ve motivasyonlarını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler yapabilirim, materyaller kullanabilirim.	.63
3-Öğrencilerimin buldukları gelişim döneminin fiziksel özelliklerine sahip olma derecelerini tespit edebilirim.	.67
4-Öğrencilerimin ilk okuma ve yazma öğrenimi için gerekli olan bilişsel (zihinsel) becerilere sahip olma derecelerini fark edebilirim	.66
5-Öğrencilerimin buldukları gelişim dönemine uygun sosyal ve duygusal (duyuşsal) özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebilirim.	.51
6-Sınıf ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerini uygulayabileceğim şekilde düzenleyebilirim.	.69
7-Velilerimi, evde öğrencilerle birlikte yapmaları gereken çalışmalar konusunda bilgilendirmek benim için zordur.	.26
8-İlk okuma ve yazma çalışmalarında düşünce akışını arttıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şeklini kazandırabilirim.	.37
9-Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı tutmaları ve sayfaları açmaları konusunda model olabilirim.	.51
10-Öğrencilerime okuma yazma için gerekli araç-gereçleri kullanabilmeleri için hazırlık çalışmalarını düzenleyebilirim.	.59
11-Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerinin her birini geliştirmeye yönelik uygun materyal belirlemek bana zor gelir.	.61
12-İlk okuma ve yazma dersinin işlenişinde uygulayacağım yöntemi ve öğretme-öğrenme etkinliklerinde seçeceğim stratejiyi rahatlıkla seçebilirim.	.53
13-Öğrencilere gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme becerilerini kazandırmak için gerekli materyalleri geliştirebilirim.	.49
14-Öğrencilerin görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma becerilerini geliştirmek için örneklerden faydalanabilirim	.75
15-Öğrencilere söylenen kelimenin veya cümlenin görsel karşılığını bulmaya yönelik etkinlikler hazırlamak benim için kolaydır.	.70
16-Öğrencilere görsellerden yararlanarak hikâye oluşturmalarını sağlayacak etkinlikleri düzenlemek benim için zordur.	.61
17-Öğrencilerimin gelişme düzeylerine uygun olarak yazmaya hazırlık çalışmalarını düzenleyebilirim.	.71
18-Öğrencilerimin el kaslarını geliştirici, parmak hareketlerini kullanarak söyleyebilecekleri şarkılar öğretebilirim.	.32
19-Öğrencilere el kaslarını geliştirmeye yönelik çok sayıda, eğlenceli etkinlik yaptırabilirim.	.43
20-Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve el becerilerini geliştirecek çeşitli boya kalemleri ile yapabilecekleri boyama çalışmaları için materyaller hazırlayabilirim.	.68
21-Öğrencilerin kalemli yanlış tutma alışkanlığı kazanmalarının ne gibi problemlere yol açabileceğini biliyorum.	.39
22-Serbest çizgi çalışmalarını bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte düzenleyebilirim.	.57
23-Serbest çizgi çalışmalarında öğrencilerin yaptıklarını anlamlandırmalarını sağlayıcı örnekler bulmada güçlük çekerim.	.49

24-Düzenli çizgi çalışmalarında kullanabileceğim satır arlıklarına uygun çalışma yapraklarını seçebilirim.	.53
25-“Ses temelli” cümle yönteminde ilk okuma ve yazmayı öğretme aşamalarını sırasıyla uygulayabilirim.	.59
26-(Sesi hissettirme ve tanıma aşamasında) her ses için kısa öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilirim.	.58
27-Sesi ayırt etme çalışmalarında görsellerden kolaylıkla yararlanabilirim.	.62
28-Tahtada bitişik eğik yazı harflerinin yazımını kuralına uygun olarak gösterebilirim	.61
29-Öğrencilerin harflerin yazımı ve seslendirilmesinde yaptıkları hataları anında düzeltebilirim.	.69
30-Ses temelli cümle yöntemindeki ses gruplarını biliyorum	.52
31-Ses temelli cümle yönteminde yer alan ses gruplarını sırasıyla işleyebilirim.	.52
32-Büyük harflerin öğretiminde yazım kurallarından faydalanabilirim.	.60
33-Yazılış özelliği bakımından bağlantısı olmayan büyük harfleri hatırlamakta zorlanırım.	.42
34-Yazma çalışmalarında rakamların öğretime hangi aşamada başlanması gerektiğini bilmiyorum.	.24
35-Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmada sıkıntı yaşamam.	.55
36-Verilen her yeni ses ile önceki sesleri ilişkilendirerek yeni heceler ve sözcükleri kolaylıkla oluşturabilirim.	.68
37-Seslerden heceler ve kelimeler oluştururken anlamları üzerinde durmaya özen gösteririm.	.57
38-Öğrencilerin öğrenilen seslerden kelime ve cümle oluşturma çalışmalarına katılımlarını sağlayabilirim.	.64
39-Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabilirim.	.74
40-Öğrencilerin oluşturulan metinleri kurallara uygun ve estetik bir biçimde yazmalarını sağlayabilirim.	.71
41- Öğrencilerin oluşturulan metinleri doğru bir şekilde okumalarında gerekli rehberliği yapabilirim.	.66
42-Öğrencileri anlamlı metinler oluşturmaları için ortam hazırlayabilirim.	.55
43-Öğrenilen seslerin pekiştirilmesini sağlayan çalışma yaprakları hazırlayabilirim	.75
44-Öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştireçler kullanabilirim.	.49
45-İlkokuma-yazma sürecinde değerlendirme çalışmalarına ayıracağım zamanı ayarlayabilirim	.65
46- İlkokuma-yazma sürecinde değerlendirme çalışmalarını etkili bir biçimde planlayabilirim.	.55
47-İlkokuma-yazma sürecinde yer alan okuma-yazma becerilerini ölçen değerlendirme formlarını hazırlamakta yetersizim.	.45
48-İlkokuma-yazma öğretim sürecini değerlendirme ölçeğini amacına uygun bir biçimde kullanabilirim.	.61
49-İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili kazanımları biliyorum.	.62
50-Değerlendirme çalışmaları sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabilirim	.61
51-Ses temelli cümle yönteminin diğer yöntemlerden üstün yönlerini biliyorum.	.56
52-Ses temelli cümle yöntemini uygularken temel ilkelerini göz önünde bulundururum.	.63
53-Okuma ve yazma çalışmalarında hece tablosundan etkili bir şekilde yararlanabilirim.	.60
54-Değerlendirme sonuçlarını velilere düzenli ve doğru bir şekilde aktarabilirim.	.41

55-Öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırmada veli katkısını sağlayabilirim.	.39
56-Ses temelli cümle yöntemi dışındaki okuma yazma öğretim yöntemlerini uygulayabilirim.	.25
57-Yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili biçimde kullanabilirim.	.64
58-Bitişik eğik yazının kullanılmasını gerekli kılan nedenleri açıklayabilirim.	.46
59-Okuma yazma çalışmalarını Türkçenin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmede zorlanırım.	.43

Madde toplam korelasyonunu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, 0.20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenmektedir.(Büyüköztürk, 2002). Madde test korelasyonu incelenerek korelasyonları 0.30'un üstünde olan maddeler seçilerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda 7,34 ve 56. maddeler ölçekten çıkarılmıştır, ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda konu bütünlüğünü sağlamak amacıyla 53. madde de ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçek 55 maddeden oluşmaktadır. Her madde için “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” ifadeleri yer almaktadır.

4.5 UYGULAMA

Araştırmaya ilişkin uygulamalar 2007-2008 öğretim yılında İzmir ili sınırlarında bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anketlerin uygulanması yaklaşık bir ders saati sürmüştür. Öğretmen adaylarının içtenlikle cevaplamalarını sağlamak amacıyla isim yazdırılmamıştır.

4.6 VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırmada sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimine yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anketin oluşturulmasında öncelikle araştırmanın alt problemlerini kapsayan açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu açık uçlu sorulara verilen yanıtların incelenmesiyle elde edilen sözel veriler maddelere dönüştürülmüş, pilot çalışma gerçekleştirilerek elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ankette bulunan maddelerin sorulan sorulara cevap verme niteliğini (gücünü) saptamak amacıyla da hazırlanan anket, 100 3.sınıf öğrencisine uygulanarak pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde ise SPSS istatistik paket programından faydalanılarak frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır (Bilgin, 2000; Büyüköztürk, 2002).

Çalışmada bağımsız değişkenlere göre, verilen yanıtların dağılımına ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemede ikili değişkenler için “t” testi, ikiden fazla değişkenler için ise “F” testi uygulanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi ve alt problemlerini cevaplamak üzere önceki bölümde açıklanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada veriler, tablolaştırılarak gösterilmiştir.

5.1 Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın problemi : “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Probleme yönelik verilerin incelenmesinde , her bir maddeye verilen yanıtların yüzde ve frekans değerlerinin saptanmasında frekans analizi kullanılmış, veriler tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 5.8 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
1.Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikleri gerçekleştirebilirim.	1	,3	5	1,6	10	3,1	138	43,1	166	51,9
2.Öğrencilerin ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler yapabilirim, materyaller kullanabilirim.			3	,9	9	2,8	167	52,2	141	44,1
3.Öğrencilerimin buldukları gelişim döneminin fiziksel özelliklerine sahip olma derecelerini tespit edebilirim.			3	,9	39	12,2	202	63,1	76	23,8
4.Öğrencilerimin ilk okuma ve yazma öğrenimi için gerekli olan bilişsel (zihinsel) becerilere sahip olma derecelerini fark edebilirim			4	1,3	35	10,9	212	66,3	69	21,6
5.Öğrencilerimin buldukları gelişim dönemine uygun sosyal ve duygusal (duyuşsal) özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebilirim.	2	,6	4	1,3	25	7,8	210	65,6	79	24,7
6.Sınıf ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerini uygulayabileceğim şekilde düzenleyebilirim.	1	,3	6	1,9	19	5,9	165	51,6	129	40,3
7.İlk okuma ve yazma çalışmalarında düşünce akışını arttıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şeklini kazandırabilirim.			5	1,6	34	10,6	210	65,6	71	22,2
8.Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı tutmaları ve sayfaları açmaları konusunda model olabilirim.	1	,3	5	1,6	25	7,8	169	52,8	120	37,5
9.Öğrencilerime okuma yazma için gerekli araç-gereçleri kullanabilmeleri için hazırlık çalışmalarını düzenleyebilirim.	1	,3	3	,9	19	5,9	200	62,5	97	30,3
10.Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerinin her birini geliştirmeye yönelik uygun materyal belirlemek bana zor gelir.	66	20,6	163	50,9	50	15,6	30	9,4	11	3,4

Tablo 5.8 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma yöntemine ilişkin yeterlilik algıları şöyledir: Öğrencilerin okul ve sınıf ortamına uyum sağlamaları için drama, eğitsel oyunlar, şarkılar, bilmeceler vb. etkinlikleri gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler (K:%43,1; TK:%51,9; top:%95). Ayrıca öğrencilerin ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için çeşitli etkinlikler yapıp materyaller kullanabileceklerini belirtmişlerdir (K:%52,2; TK:%44,1; top:%96,3). Öğrencilerin gelişim dönemlerine göre fiziksel özelliklerinin uygunluk derecesini belirleyebileceklerini (K:%63,1; TK:%23,8; top:%86,9), ilk okuma yazma için gereken bilişsel becerilere sahip olma derecelerini tespit edebileceklerini belirtmişlerdir (K:%66,3; TK:%21,6; top:%83,9). Bununla beraber sosyal ve duygusal gelişim özelliklerini taşıma düzeylerini gözlemleyebileceklerini düşünmektedirler (K:%65,6; TK:%24,7; top:%90,3).

Yine tablo 5.8'e göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, ortamını ilk okuma-yazma etkinliklerini uygulayabileceği şekilde düzenleme konusunda da kendilerine güvenmektedirler (K:%51,6; TK:%40,3; top:%91,9). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri; öğrencilere kitap tutma ve sayfaları açma konusunda model olabileceklerini (K:%52,8; TK:%37,5; top:%90,3) ve okuma-yazma için gerekli araç-gereç kullanımı için hazırlık çalışması yapabileceklerini (K:%62,5; TK:%30,3; top:%92,8) belirtmişlerdir. Ayrıca adaylar öğrencilerin görsellere yönelik becerilerini geliştirme konusunda zorlanmayacaklarını belirtmişlerdir (Ktlm:%50,9; Hiç Ktlm:%20,6; top:%71,5).

Tablo 5.9 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
11.İlk okuma ve yazma dersinin işlenişinde uygulayacağım yöntemi ve öğretme-öğrenme etkinliklerinde seçeceğim stratejiyi rahatlıkla bulabilirim.	2	,6	8	2,5	47	14,7	203	63,4	60	18,8
12.Öğrencilerin gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme becerilerini kazanmaları için gerekli materyalleri geliştirebilirim.	1	,3	5	1,6	23	7,2	194	60,6	97	30,3
13.Öğrencilerin görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma becerilerini geliştirmek için örneklerden faydalanabilirim.	1	,3	6	1,9	15	4,7	178	55,6	120	37,5
14.Öğrencilere söylenen kelimenin veya cümlenin görsel karşılığını bulmaya yönelik etkinlikler hazırlamak benim için kolaydır.	4	1,3	11	3,4	53	16,6	173	54,1	79	24,7
15.Öğrencilerin görsellerden yararlanarak hikâye oluşturmalarını sağlayacak etkinlikleri düzenlemek benim için zordur.	82	25,6	168	52,5	34	10,6	27	8,4	9	2,8
16.Öğrencilerimin gelişme düzeylerine uygun olarak yazmaya hazırlık çalışmalarını düzenleyebilirim.	3	,9	4	1,3	30	9,4	203	63,4	80	25
17.Öğrencilerimin el kaslarını geliştirici, parmak hareketlerini kullanarak söyleyebilecekleri şarkılar öğretebilirim.	4	1,3	14	4,4	43	13,4	155	48,4	104	32,5
18.Öğrencilere el kaslarını geliştirmeye yönelik çok sayıda, eğlenceli etkinlik yaptırabilirim.			7	2,2	26	8,1	163	50,9	124	38,8
19.Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve el becerilerini geliştirecek çeşitli boya kalemleri ile yapabilecekleri boyama çalışmaları için materyaller hazırlayabilirim.	3	,9	12	3,8	28	8,8	180	56,3	97	30,3
20.Öğrencilerin kalemı yanlış tutma alışkanlığı kazanmalarının ne gibi problemlere yol açabileceğini biliyorum.	2	,6	10	3,1	46	14,4	184	57,5	78	24,4

Tablo 5.9 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, ilk okuma-yazma derslerinde strateji bulma konusunda (K:%63,4; TK:%18,8; top:%82,2), öğrencilerin resim tanıma etkinlikleri için gerekli materyali geliştirme konusunda (K:%60,6; TK:%30,3; top:%90,9) ve öğrencilerin görsellerdeki ayrıntıları anlatma becerileri için örneklerden faydalanmada (K:%55,6; TK:%37,5; top:%93,1) zorlanmayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylenenin karşılığını bulmaya yönelik etkinlikleri hazırlamada (K:%54,1; TK:%24,7; top:%78,8) ve görsellerden yararlanarak hikaye oluşturmayı sağlayacak etkinlikleri düzenlemede (Ktlm:%52,5; Hiç Ktlm:%25,6; top:%78,1) zorluk yaşamayacaklarını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak yazma ya hazırlık çalışmalarını düzenleyebileceğini (K:%63,4; TK:%25; top:%88,9) ve öğrencilerin el ve parmaklarını kullanarak söyleyebilecekleri şarkılar öğretebileceklerini (K:%48,4; TK:%32,5; top:%80,9) belirtmişlerdir. El kas gelişimi için etkinlik yaptırabileceklerini (K:%50,9; TK:%38,8; top:%89,7) ve boyama çalışmaları için materyal hazırlayabileceklerini (K:%56,3; TK:%30,3; top:%86,6) ifade etmişlerdir. Adaylar yanlış kalem tutma alışkanlığının zararlarını bilmektedirler (K:%57,5; TK:%24,4; top:%81,9).

Tablo 5.10 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
21.Serbest çizgi çalışmalarını bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte düzenleyebilirim.	2	,6	10	3,1	42	13,1	187	58,4	79	24,7
22.Serbest çizgi çalışmalarında öğrencilerin yaptıklarını anlamlandırmalarını sağlayıcı örnekler bulmada güçlük çekerim.	59	18,4	160	50	65	20,3	24	7,5	12	3,8
23.Düzenli çizgi çalışmalarında kullanabileceğim satır aralıklarına uygun çalışma yapraklarını seçebilirim.	1	,3	1	,3	29	9,1	216	67,5	73	22,8
24.“Ses temelli” cümle yönteminde ilk okuma ve yazmayı öğretme aşamalarını sırasıyla uygulayabilirim.	1	,3	1	,3	27	8,4	169	52,8	122	38,1
25.Sesi hissettirme ve tanıma aşamasında her ses için kısa öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilirim.	1	,3	1	,3	8	2,5	157	49,1	153	47,8
26.Sesi ayırt etme çalışmalarında görsellerden kolaylıkla yararlanabilirim.			3	,9	10	3,1	156	48,8	151	47,2
27.Tahtada bitişik eğik yazı harflerinin yazımını kuralına uygun olarak gösterebilirim	5	1,6	10	3,1	38	11,9	148	46,3	119	37,2
28.Öğrencilerin harflerin yazımı ve seslendirilmesinde yaptıkları hataları anında düzeltebilirim.	2	,6	6	1,9	40	12,5	175	54,7	97	30,3
29.Ses temelli cümle yöntemindeki ses gruplarını biliyorum.	4	1,3	16	5	64	20	157	49,1	79	24,7
30.Ses temelli cümle yönteminde yer alan ses gruplarını sırasıyla işleyebilirim.	5	1,6	6	1,9	43	13,4	180	56,3	86	26,9

Tablo 5.10 incelendiğinde sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, serbest çizgi çalışmalarını bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte düzenleyebilecekleri (K:%58,4; TK:%24,7; top:%83,1), sesi hissettirme ve tanıma aşamasında her ses için kısa öykü, şarkı, tekerleme vb. örnekler bulmada kaynaklardan yararlanabilecekleri (K:%49,1; TK:%47,8; top:% 96,9), tahtada bitişik eğik yazı harflerinin yazımını kuralına uygun olarak gösterebilecekleri (K:%46,3; TK;37,2; top:%83,5), öğrencilerin harflerin yazımı ve seslendirilmesinde yaptıkları hatalarını düzeltebilecekleri (K:%54,7; TK:%30,3; top:%85) ve ses temelli cümle yönteminde öğretim aşamalarını sırasıyla uygulayabilecekleri (K:%52,8; TK:%38,1; top:%90,1) görüşü ağırlıktadır.

Tablo 5.11 Sınıf öğretmeni son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
31.Büyük harflerin öğretiminde yazım kurallarından faydalanabilirim.	1	,3	3	,9	22	6,9	180	56,3	114	35,6
32.Yazılış özelliği bakımından bağlantısı olmayan büyük harfleri hatırlamakta zorlanırım.	83	25,9	134	41,9	51	15,9	46	14,4	6	1,9
33.Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmada sıkıntı yaşamam.	1	,3	9	2,8	31	9,7	174	54,4	105	32,8
34.Verilen her yeni ses ile önceki sesleri ilişkilendirerek yeni heceler ve sözcükleri kolaylıkla oluşturabilirim.			4	1,3	26	8,1	175	54,7	115	35,9
35.Seslerden heceler ve kelimeler oluştururken anlamları üzerinde durmaya özen gösteririm.	1	,3	9	2,8	28	8,8	184	57,5	98	30,6
36.Öğrencilerin öğrenilen seslerden kelime ve cümle oluşturma çalışmalarına katılımlarını sağlayabilirim.			4	1,3	19	5,9	182	56,9	115	35,9
37.Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabilirim.	3	,9			14	4,4	185	57,8	118	36,9
38.Öğrencilerin oluşturulan metinleri kurallara uygun ve estetik bir biçimde yazmalarını sağlayabilirim.			4	1,3	41	12,8	195	60,9	80	25
39.Öğrencilerin oluşturulan metinleri doğru bir şekilde okumalarında gerekli rehberliği yapabilirim.			2	,6	10	3,1	192	60	116	36,3
40.Öğrencileri anlamlı metinler oluşturmaları için ortam hazırlayabilirim.			2	,6	20	6,3	195	60,9	103	32,2

Tablo 5.11'e göre; Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri; büyük harf öğretiminde yazım kurallarından faydalanabileceğini (K:%56,3; TK:%35,6; top:%91,9), öğrencilerin metinleri kurallara uygun ve estetik bir biçimde yazmalarını sağlayabileceklerini (K:%60,9; TK:%25; top:%85,9), seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturmada sıkıntı yaşamayacaklarını (K:%54,4; TK:%32,8; top:%87,2), öğrenilen kelime ve cümlelerden yararlanarak anlamlı metinler oluşturabileceklerini (K:%57,8; TK:%36,9; top:%94,7) ve oluşturulan metinleri öğrencilerin doğru bir şekilde okumaları için rehberlik yapabileceklerini (K:%60; TK:%36,3; top:%96,3) belirtmişlerdir.

Tablo 5.12 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
41.Öğrenilen seslerin pekiştirilmesini sağlayan çalışma yaprakları hazırlayabilirim.			4	1,3	19	5,9	179	55,9	118	36,9
42.Öğrencilerin okuma-yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştiriciler kullanabilirim.	1	,3	1	,3	14	4,4	164	51,3	140	43,8
43.İlkokuma-yazma sürecinde değerlendirme çalışmalarına ayıracağım zamanı ayarlayabilirim	1	,3	3	,9	53	16,6	191	59,7	72	22,5
44.İlkokuma-yazma sürecinde değerlendirme çalışmalarını etkili bir biçimde planlayabilirim.	1	3	4	1,3	55	17,2	187	58,4	73	22,8
45.İlkokuma-yazma sürecinde yer alan okuma-yazma becerilerini ölçen değerlendirme formlarını hazırlamakta yetersizim.	48	15	138	43,1	83	25,9	41	12,8	10	3,1
46.İlkokuma-yazma öğretim sürecini değerlendirme ölçeğini amacına uygun bir biçimde kullanabilirim.			10	3,1	53	16,6	209	65,3	48	15
47.İlkokuma-yazma öğretimi ile ilgili kazanımları biliyorum.	2	,6	16	5	54	16,9	186	58,1	62	19,4
48.Değerlendirme çalışmaları sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabiliyim			2	,6	22	6,9	203	63,4	93	29,1
49.Ses temelli cümle yönteminin diğer yöntemlerden üstün yönlerini biliyorum.	3	,9	11	3,4	84	26,3	148	46,3	74	23,1
50.Ses temelli cümle yöntemini uygularken temel ilkelerini göz önünde bulundururum.			8	2,5	35	10,9	202	63,1	75	23,4

Tablo 5.12'ye göre; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, öğrencileri okuma yazma çalışmalarına motive etmek amacıyla pekiştiriciler kullanabileceklerini (K:%51,3; TK:%43,8; top:%95,1), yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili bir biçimde kullanabileceklerini (K:%53,4; TK:%38,1; top:%91,5), ilkokuma ve yazma öğretim sürecini değerlendirme ölçeğini amacına uygun bir biçimde kullanabileceklerini (K:%65,3; TK:%15; top: %80,3) değerlendirme çalışmaları sonucunda gerekli dönüt ve düzeltmeleri yapabileceklerini (K:%63,4; TK:%29,1; top:%92,5) ve ses temelli cümle yöntemini uygularken temel ilkeleri göz önünde bulunduracaklarını (K:%63,1; TK:%23,4; top:%86,5) belirtmişlerdir.

Tablo 5.13 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum	
	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%
51.Değerlendirme sonuçlarını velilere düzenli ve doğru bir şekilde aktarabilirim.	1	,3	2	,6	42	13,1	174	54,4	101	31,6
52.Öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırmada veli katkısını sağlayabilirim.	2	,6	2	,6	44	13,8	181	56,6	91	28,4
53.Yazma becerisini kazandırmada gösterip yaptırma yöntemini etkili biçimde kullanabilirim.	3	,9	4	1,3	20	6,3	171	53,4	122	38,1
54.Bitişik eğik yazının kullanılmasını gerekli kılan nedenleri açıklayabilirim.	13	4,1	13	4,1	85	26,6	144	45	65	20,3
55.Okuma yazma çalışmalarını Türkçe'nin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmede zorlanırım.	76	23,8	148	46,3	48	15	35	10,9	13	4,1

Tablo 5.13'e göre; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, değerlendirme sonuçlarını velilere düzenli ve doğru bir şekilde aktarabileceklerini (K:%54,4; TK:31,6; top:% 86), öğrencilere okuma yazma becerilerini kazandırmada veli katkısı sağlayabileceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak Sınıf öğretmeni adayları ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma yöntemi konusunda kendilerini oldukça yeterli bulmaktadırlar.

5.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.14 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri

CİNSİYET	n	X	SS
KIZ	187	229,72	20,87
ERKEK	133	220,67	19,99

	t=3,88	
Anlamlılık Düzeyi	p= 0,000	p<0.05

Tablo 5.14’de sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kızların “sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeği”nden aldıkları puanlar erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.15 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Eğitim Fakültesine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri

EĞİTİM FAKÜLTESİ	n	X	SS
DEÜ BEF	282	225,4	19,6
EGE Ü E F	38	230,13	29,14

	t=1,307	
Anlamlılık Düzeyi	p= 0,192	p>0.05

Tablo 5.15’te Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri eğitim fakültesine göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında devam edilen öğretim şeklinin gündüz ve ya ikinci öğretim olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.16 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Öğretim Şekline Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri

ÖĞRETİM ŞEKLİ	n	X	SS
GÜNDÜZ Ö.	153	229,15	23,54
İKİNCİ Ö.	167	223,03	17,85

	t=2,63	
Anlamlılık Düzeyi	p= 0,009	p<0.05

Tablo 5.16’da Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettiği öğretim şekline göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Gündüz öğrenime devam eden öğrencilerin “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeği”nden aldıkları puanlar ikinci öğretime devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

5.5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında öğretmen adayının yetiştiği yerleşim birimine göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.17 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Yetiştirdiği Yerleşim Birimine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

YERLEŞİM	n	X	SS
İL	159	228,45	21,18
İLÇE	129	22,96	20,70
KASABA	14	224,35	21,49
KÖY	18	226,61	19,07

Anlam					
Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Denetimi					
Gruplar Arası	2190,69	3	730,23	1,67	,173
Fark					
Gruplar İçi		137986,9	316	436,66	
Anlamsız					
Toplam	140177,6	319			

(p>0,05)

Tablo 5.17’de Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yetiştiği yerleşim birimine göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.6 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında mezun olunan orta öğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.18 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile t Testi Değerleri

Mezun Olduğu Kurum	n	X	SS
ÖĞRETMEN LİSESİ	38	224,55	25,41
DİĞER	282	226,15	20,33

	t=,441	
Anlamlılık Düzeyi	p= 0,659	p>0.05

Tablo 5.18’de Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mezun olduğu ortaöğretim kurumu türüne göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan t testi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.7 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin algılamaları arasında öğretmen adayının fakülteye girişteki tercih sırasına göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.19 Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Fakülteye Girişteki Tercih Sırasına Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin Varyans Analizi

TERCİH SIRASI	n	X	SS		
İLK 3	182	227,21	21,42		
İLK 5	63	224,22	16		
İLK 10	38	225,89	25,19		
11 VE ÜZERİ	37	222,81	21,66		
Anlam					
Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Denetimi					
Gruplar Arası	846,19	3	282,06	64	,59
Fark					
Gruplar İçi		139331,4	316	440,92	
Anlamsız					
Toplam	140177,6	319			

(p>0,05)

Tablo 5.18’de Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırasına göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimine yönelik yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları yapılan varyans analizi ile karşılaştırılmış ve aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma

Bir grup sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem grubu ile sınırlı olarak değerlendirilebilecek bulgular elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Buna göre; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli bulduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Sınıf ortamını hazırlama, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişim düzeylerinden haberdar olma, kullanılacak metotlar ve materyaller hakkında bilgi sahibi olma konusunda kendilerine oldukça güvenmektedirler.

Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili sahip oldukları bilgiyi yeterli bulmakla birlikte, bu yöntemi uygularken hazırlık, başlama ve ilerleme, okur-yazarlığa geçiş aşamalarını yeterli bir şekilde uygulayabileceklerini, değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşamayacaklarını belirtmektedirler.

Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında, öğrenimi kolaylaştırmak ve güçlendirmek için görsellerden, şarkı, öykü ve bedensel etkinliklerden yararlanabileceklerine, öğrencilerine ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında yeterince rehberlik yapabileceklerine ilişkin görüşleri güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

İlköğretim birinci sınıf okutan öğretmenler ile üniversite üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacı ile yapılan bir çalışmada: Öğretmen adaylarının bu yöntemin uygulanması sırasında çıkabilecek sorunları, yöntem ve uygulayıcı kaynaklı sorunlar olmak üzere iki kategoride sıraladıkları, yöntemle ilgili olarak sesi hissettirme, okuma ve yazma, açık hecelere ulaşmada sorunları olabileceği, dolayısıyla bu aşamalara yeterli sürenin ayrılması gerektiği, yazmada ise, harflerin doğru yazılmasına ve birleştirilmesine dikkat edilmesi gerektiğinin vurgulandığı, bu konularda öğretmen adayları ile öğretmen görüşleri arasında tutarlılık olduğu, öğretmen adaylarının uygulayıcı kaynaklı olarak, zaman kaygısı dolayısıyla yöntemin tam olarak uygulanmadığı, materyal seçimine de dikkat edilmesi gerektiği yönünde görüşler belirttiği, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının Ses Temelli Cümle Yöntemini okuma yazma öğretiminde etkili buldukları sonuçlarına değinilmiştir (Karabay vd, 2006).

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Buna göre; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden kızların, erkek öğrencilere göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini çok daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Damar (1996), araştırmasında öğretmen görüşlerine başvurarak, ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olmadığını; karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Eğitim Fakültesine Göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Kullanılan ölçeğe verilen yanıtların incelenmesi sonucu ulaşılan bulgularda; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Her iki durumda da öğretmen adayları kendilerini ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda oldukça yeterli görmektedirler.

Aksu'nun (1987) "ODTÜ Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlere İlişkin Bir Çalışma" adlı araştırmasında öğretmenlerin %22'si sınav hazırlama, %28'i ise öğrenci başarısını değerlendirme konularında kendilerini çok yeterli görürken, %47'si bu konuda hizmet içi eğitim programına "hiç" ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini bu alanda çok yeterli görmeyen öğretmenler, bu duruma gerekçe olarak, öğrenim sırasında teorik olarak alınan bilgilerin, uygulama yapmak için yetersiz kalması olduğunu belirtmişlerdir (Aksu, 1987).

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Öğretim Şekline Göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden gündüz öğretime devam edenlerin, ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda ikinci öğretime devam edenlere göre kendilerini çok daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Yetiştği Yerleşim Birimine Göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yetiştği yerleşim birimine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında; öğrencilerin köyde, ilçede, beldede ya da ilde yetişmelerine göre görüşlerinde bir değişim olmadığı, yetişilen yerleşim biriminin görüşlere etki etmediği ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu Türüne Göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden öğretmen lisesi mezunu olanlarla, diğer liseden mezun olanların ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grubun da kendilerini oldukça yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Bodur (2006), “Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasını, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında mezun olunan orta öğretim kurumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuş, 4. sınıf öğrencilerinde ise bu farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Devam Ettiği Fakülteye Girişteki Tercih Sırasına Göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri, devam ettikleri fakülteye girişteki tercih sıralarına göre değerlendirilmiş, tercih sırasının konuya ilişkin yeterlilikle ilgili görüşleri etkilemediği görülmüştür.

6.2. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve buna bağlı olarak eğitimciler, araştırmacılara ve öğretmen adaylarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları; kızların erkeklere oranla kendilerini daha yeterli gördükleri, gündüz öğrenimine devam eden öğrencilerin, ikinci öğretime devam eden öğrencilere göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde;

1. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
2. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları eğitim fakültesine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk

okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettikleri öğretim şekline göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yetiştiği yerleşim birimine göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
5. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin mezun olduğu orta öğretim kurumu türüne göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin devam ettiği fakülteye girişteki tercih sırasına göre ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

6.3. Öneriler

Konuya katkısı olabileceği düşüncesiyle konuya ilişkin ileride yapılacak araştırma ve diğer çalışmalar için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda sahip oldukları yeterliliğe ilişkin görüşlerinin uygulama ortamları oluşturularak gerçekleştirilme düzeyleri incelenmelidir.
2. Erkek öğrencilere, ilkokuma ve yazma öğretimi konusunda güvenlerini arttırmaya yönelik rehberlik çalışmaları daha yoğun bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
3. Gündüz öğretimine devam eden son sınıf öğrencileriyle ikinci öğretime devam eden son sınıf öğrencilerinin görüşleri arasındaki farkın nedenleri araştırılarak, bu farkın ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmen adaylarına, daha fazla uygulama alanı oluşturularak ve ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda rehberlik edilerek mesleğe başlamadan önce tam hazırlık sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. ve Özsoy, U. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Açıkalın, A. (1995). **Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleri İle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2005). **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). **Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersinde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması**. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. Sabancı Üniversitesi. www.sabanciuniv.edu.tr. erişim 16.05.2005

Akpınar, B., Turan, M., Tekataş, H. (2004). **Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Akyol, H. (1997). **Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları

Akyol, H. (2001). **Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma**. Ankara: Nobel Yayıncılık

Akyol, H. (2005). **İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kasım 2005, Kayseri.

Akyüz, Y. (2003). **Eğitim Tarihimize Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları**. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.

Alkan, C. (2000). **İki Binli Yıllarda Öğretmenlik Mesleğinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi**, *Çağdaş Eğitim*, 25 (271).

Azim, M. (2005). **İlk Okuma Yazma Öğretim Rehberi**. İstanbul: Zambak Yayınları

Bilgin, N. (2000). **Sosyal Psikolojiye Giriş**. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Bilir, A. (2005). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2005 Vol.38, No. 1, http://www.education.ankara.edu.tr/pdfler72005_1/087-100.pdf

Bircan, İ. (2003). **Eğitimde Yeni Yönelimler Gelişmiş Ülkelerde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları**. Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Bildirleri Kitabı, Sivas:Cumhuriyet

Bodur, M. (2006). **Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi

Bulut (Özcanlı), F. (1998). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Calp, M. (2003). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi

Cemaloğlu, N. (2000). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Çelenk, S. (2003). **İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi**. http://www.education.ankara.edu.tr/ebf.dergi/pdfler/2003_1-2/75-80.pdf (31.10.2006).

Çiftçi, F. (2005). **İlk Okuma Yazma Programı Ve Öğretiminin Değerlendirilmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım)'na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.

Damar, M. (1996). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi

Demirel, M. (2006). İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Demirel, Ö. (2002). **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayınılık

Demirtaş, A. (2002). **Geleceğin Öğretmenleri**. *Çağdaş Eğitim*, 27(285).

Doyle, W. (1983). **Academic Work**. Review of Educational Research.,53,159,200 Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 81-89.

Erbey, Y. (2005). **Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Ercan, İ., Kan, İ. (2004). **Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik**. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30(3), 211-216.

Erişen, Y. (2001). **Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi Ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı

Ertürk, A. (2001). **İlk Okuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ferah, A. (2001). **Eylem Boyutuyla İlkokuma Yazma Öğretimi**. M.E.B. Dergisi Sayı 149, Ankara

Ferah, A. (2005). **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma-Yazma**. İstanbul: M.E.B. Basımevi. Bilim ve Kültür Eserleri: (1252)

Göçer, A. (2000). **İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk okuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler**. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, sayı 148 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm> (31.10.2006).

Gökçe, E. (1999). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güleryüz, H. (2004). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık

Gün, A.(2006). **Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Güneş, A. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algularına Göre Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Güneş, F. (2005). **Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi**. Erciyes Üniversitesi Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (s.136-145). 14-16 Kasım 2005.

Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Karatepe Yayınları.

Kavcar, C. (2003). **Alan Öğretmeni Yetiştirme. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş**

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi

Keskinkılıç, K. (2005). **Meslek Olarak Öğretmenlik**. Ankara: Pegema Yayıncılık

Keskinkılıç, K. Ve Keskinkılıç, S. B. (2005). **Türkçe'nin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretimi**. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Kılıç, M. (1996). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

Koç, R. (2006). **Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması**. II.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. (26-28 Mayıs 2005).

Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara : Nobel Yayınları.

MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Nas, R. (2001). **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

NICHHD (2000). **Report OF The National Reading Panel**. www.nichd.nih.gov/publications/nnp

Olçum, Y. (1992). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi.

Öz, M. F. (2005). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık

Özdemir B. (1998).“**Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması Üzerine**“, (Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu), Ankara: Anaçev.

Özden, Y. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özsoy, U. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler(Eskşehir Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Pilten, P. (2001). **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rahman, M.A. (2000). **Job Satisfaction Among Teachers: An Exploration Of The Effects Of Perception Of Professional Knowledge, Instructional Skills**

And Teacher Education Program Quality. Doctoral Dissertation, The Ohio State University.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Senemoğlu, N. (1998). **“Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans programlarına İlişkin Bir İnceleme“**, (Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu) Ankara: Anaçev.

Sever, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, İ. (2003). **Açış Konuşması. Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı**, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi

Sönmez, V. (2003). **Eğitimin Tarihsel Temelleri.** V, Sönmez (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1991). **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Swoboda, J. A. (2000). **A Comparison Of Teacher Evaluation Plans In K-12 Illinois Public School Districts With The Illinois Professional Teaching Standarts.** Edd Degree, Northern Illinois University.

Şahin, H. (1999). **Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, İ. vd. (2005). **İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım) 'na sunulan bildiri Kayseri, Türkiye.

Şahin, M. (1996). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi Enstitüsü

Şişman, M. (1999). **Öğretmenliğe Giriş**. Ankara: Pegem Yayıncılık

Tan, N. (1997). **Oyunlarla İlkokuma Yazma Öğretimi**. İstanbul: Bul Yayınevi.

Taşdemir, M. (1998). **“İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Titiz, T. (2001). **Ezbersiz Eğitim**. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Turan, M. (2007). **İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tuzcu, S. **Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemi**. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:290. 21-27. (Eylül 2002).

Uçar, K. Ö. D. (2001). **Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.

Uçar, K.Ö.D. (2001). **Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Üniversitesi.

Ünüvar, P. (2002). **Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Ünüvar, P. Ve Çelik, K. (1999). İlkokuma Yazma Öğretimi Modül 5. Burdur: MEB Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1962). **Düşünce ve Dil**. (Çev.Semih Koray), Kaynak Yayınları, 1985.

Yalçın, Z. (1999). **İlköğretim okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yeleşen, M. (2001). **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. İzmir: İz Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (1999). **Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon Ve Standartlar**. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

Sevgili arkadaşlar;

Bu çalışma ile, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencilerinin, “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi ile ilgili yeterlilik düzeylerine ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmaktadır. Vereceğiniz cevaplar araştırmacı tarafından sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve değerlendirilecektir. Kimliğinizi belirtmeyiniz. Aşağıdaki açık uçlu sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına büyük katkı sağlayacaktır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**SELMİN DEDELİ
İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi**

A- Müfredat Programı

1. Eğitim Fakültelerinde bir ders olarak okutulan “ İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi müfredat programıyla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?
2. “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi müfredat programının yeterliliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

3. “ İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi müfredat programının daha yeterli bir hale gelmesi için, içeriğine başka nelerin eklenmesini önerirsiniz?

B- Öğrenme Yaşantıları

1. Sınıf Öğretmenliği son sınıf öğrencisi olarak, ilk okuma ve yazma öğretimi konusundaki eğitiminizle ilgili olarak neler düşünüyorsunuz ?
2. Öğretmenlik mesleğine başlayacağınız şu günlerde, öğrencilerinize okuma ve yazma öğretme ile ilgili olarak yeterliliğiniz konusunda neler düşünüyorsunuz?

3. İlk Okuma ve Yazma öğretimi konusunda kendinizi daha yeterli hissetmeniz için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

C- Fakülte- Okul İşbirliği

1. Uygulama okullarındaki ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili gözlemediğiniz olumlu ve olumsuz örnekleri açıklayabilir misiniz??
2. Uygulama okullarında gözlemediğiniz örneklerden yararlanma düzeyiniz hakkında açıklamada bulunur musunuz?

3. Yararlanma düzeyinizin arttırılması için, uygulama okullarında yapılması gereken çalışmalarla ilgili önerilerinizi lütfen belirtiniz?

D- Yukarıda belirtilen sorular dışında “İlk Okuma ve Yazma Öğretimi” dersi ve etkinlikleriyle ilgili eklemek istediğiniz görüş ve önerilerinizi lütfen belirtiniz.

