

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE
İLİŞKİN ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ**

HAZIRLAYAN
AYSUN GÜN

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. VESİLE YILDIZ

İZMİR-2006

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/09/ 2006

Aysun GÜN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri.....

.....Anabilim
Dah..... Eğitim Programları ve Öğretim.....Bilim Dahında

Y¼KSEKLİSAN TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Baskan : Yrd. Doç. Dr. Vesile YILMAZ.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Nami ÖZT¼RK.....

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY.....

Onay

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

...../...../ 2006
Prof. Dr. Sedef GİDENER
Enstit¼ M¼d¼r¼

TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv.Kodu:

Tezin yazarının

Soyadı: GÜN

Adı: Aysun

Tezin Türkçe Adı: Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri

Tezin Yabancı Dildeki Adı: Teachers' Perceptions And Opinions About Phonetic Based Method

Tezin Kabul Edildiği:

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitüsü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2006

Tezin Türü : (X) 1.Yüksek Lisans

Dili: TÜRKÇE

2. Doktora

Sayfa Sayısı : 103

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı: 55

4. Sanatta Yeterlilik

Tez Danışmanın

Ünvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Ses temelli cümle yöntemi

1. Phonetic based method

2. Bitişik eğik yazı

2. Handwriting styles

3. Okuma yazma öğretimi

3. Teaching reading and writing

Tarih:08.09.2006

İmza:

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada 2005-2006 eğitim öğretim döneminde birinci sınıfı okutan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşleri incelenmiştir.

Bu çalışma yüksek lisansa birkaç yıl ara verdikten sonra birçok kişinin katkılarıyla gerçekteşirilmiiştir. Araştırma sırasında verilerin toplanmasında katkıda bulunan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine; 1994 lisans yıllarımdan bu yana mesleki yaşamımda önemli katkıları olan Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Hocalarıma, sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olduğum Ötüken İlköğretim okulunda her zaman yanımda olduklarını hissettiren öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma; ölçeklerin uygulanması aşamasında desteğini esirgemeyen Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürü Nezh Suluhan ve Buca İlçe Milli Eğitim şube Müdürü Ebubekir Bulut; farklı kaynaklara ulaşmamı sağlayan Sibel Kuru, Zeynep Demir, Filiz Zengin, Bahtinur Sağlam ve Yrd. Doç. Dr. Namık Öztürk'e; ölçeklerin uygulanması sırasında destek aldığım arkadaşlarım Ömüray Akdemir'e, Ercüment Aslan'a; farklı aşamalarında destek aldığım Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a; uygulama okullarını tabakalama yöntemiyle belirleyip uygulama yapmamı yardımcı olan, uzun yıllar sınıf öğretmenliği yaptığı için bana yapıcı eleştirileriyle katkıda bulunan Araç. Gör. Dr. Necla şahin Fırat'a; her zaman yanımda olan, bana güç veren canım kardeşlerim Elif'e, Mustafa'ya ve babama; biricik kızım Irmak'a benim yokluğumu hissettirmeyen dünyanın en tatlı anneannesi Kibar Güngör'e; yaşamıma anlam katan biricik kızım Irmak'a; araştırmanın ölçeklerini uygulama aşamasında bana zaman ayıran, güdüleyen, daha sonraki aşamalarda her zaman destekleyici davranan, eşim Mehmet'e teşekkür ederim.

Ayrıca ilkokuldan üniversiteye kadar bütün öğrenim yıllarımda beni destekleyen, bana örnek olan, çok yoğun olmasına rağmen bu araştırmanın tüm aşamalarında bana fikir veren, eleştiren, verileri analiz eden, sürekli yardımına başvurmama rağmen her defasında büyük bir özveri ile destek olan ablam Araç. Gör. Dr. Arzu Güngör'e teşekkür ederim.

Araştırmamın başlangıcından sonuna kadar bana yol gösteren, dikkatli, titiz uyarılarda bulunan, zamanın kısıtlı olmasına rağmen bu kısa süre içerisinde beni cesaretlendiren, başaracağıma inandıran danışman hocam Yrd.Doç.Dr. Vesile Yıldız'a teşekkür ederim.

Araştırmanın ilgili alana önemli katkılar getirmesi dileğiyle.
Aysun Gün

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER.....	İv
EKLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vi
ÇİZELGELER.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Eğitim, Öğrenme ve Öğretme Kavramlarımlar	1
Birinci Sınıf Çocuğunun Gelişim Özellikleri.....	3
1. Fiziksel Özellikler.....	3
2. Zihinsel Özellikler.....	4
3. Sosyal Özellikler.....	5
4. Duygusal Özellikler.....	5
Okuma ve Yazma	6
İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	8
İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	8
İlk Okuma Yazma Öğretimi Müfredatının Değişim Gerekçeleri.....	10
Yeni Müfredatla Birlikte İlk Okuma Yazma Öğretiminde Neler Değişti?.....	11
İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı.....	12
Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	14
1- Harf Yöntemi.....	15
2- Sözcük Yöntemi.....	15
3- Cümle (Tümce Yöntemi).....	16
4- Karma (Karışık) Yöntem.....	16
Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	17
Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	17
Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	18

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	18
A. İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	20
a. Genel Hazırlık.....	20
b. Okumaya Hazırlık.....	20
c. Yazmaya Hazırlık.....	21
B. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme.....	23
a. Sesi Hissetme ve Tanıma.....	24
b. Sesi Okuma ve Yazma.....	25
c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma.....	26
d. Metin Oluşturma.....	29
C. Okur Yazarlığa Ulaşma.....	29
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	29
Problem Cümlesi.....	31
Alt Problemler.....	31
Sayıtlı.....	31
Sınırlılıklar.....	31
Tanımlar.....	31
Kısaltmalar.....	32
BÖLÜM II	
İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	33
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	43
Araştırma Modeli.....	43
Evren ve Örneklem.....	43
Veri Toplama Araçları.....	45
Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği.....	45
Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu.....	47
Veri Toplama.....	48
Veri Çözümleme Teknikleri.....	49
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	50
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları.....	50
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Cinsiyet.....	52

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Kıdem.....	53
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Yaş.....	56
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Mezun Oldukları Okul.....	58
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Sosyo- Ekonomik Durumu.....	61
İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri.....	64
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
Sonuçlar ve Tartışma.....	80
Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER	
EK 1 2004-2005 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Yazı Çalışma Örneği.....	92
EK 2 2005-2006 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Yazı Çalışma Örneği	93
EK 3 2004-2005 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Çizgi Çalışma Örneği.....	94
EK 4 2005-2006 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Çizgi Çalışma Örneği	95
EK 5 Ses Temelli Cümle Yöntemi Etkinlik Örneği.....	96
EK 6 Uygulamanın Yapıldığı Okullar.....	98
EK 7 Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği İle İlgili Maddeler.....	100
EK 8 Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu İle İlgili Örnek Sorular.....	101
EK 9 İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin.....	102

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
3.1 Örnekleme Giren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve Kıdemlere Göre Dağılımı...	44
3.2 Örnekleme Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	44
3.3 Örnekleme Giren Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	45
3.4 Örnekleme Giren Öğretmenlerin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	45
3.5 Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeklerinin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları	46
3.6 Görüşme Yapılan Öğretmenlerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	48
4.1 Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri.....	50
4.2 Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri ve Cinsiyet (Ortalama, Standart Sapma ve <i>t</i> testi Sonuçları).....	53
4.3 Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları).....	54
4.4 Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	55
4.5 Öğretmenlerin Yaşlar ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları).....	56
4.6 Öğretmenlerin Yaşları ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	58
4.7 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları).....	59
4.8 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullar ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	60
4.9 Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri ve Mezun Oldukları Okullara Göre LSD Testi Sonuçları.....	61
4.10 Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalamalar ve Standart sapmalar).....	62
4.11 Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları.....	63

Tablo

4.12	Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre LSD Testi Sonuçları.....	64
4.13	Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğrenciler için Sağladığı Yararlara İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	65
4.14	Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğrenciler için Sağladığı Yararlara İlişkin Söyledikleri (Örnek Cümleler).....	66
4.15	Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Kendilerini ve Öğrencileri Zorlayan Yönlerine İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	67
4.16	Öğretmenlerin Yeni İlk okuma-Yazma Müfredatı İle Eski Müfredatı Karşılaştırdığında, İlk okuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Olumlu Değişikliklere İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	69
4.17	Öğretmenlerin Yeni İlkokuma-Yazma Müfredatı İle Eski Müfredatla Karşılaştırdığında İlkokuma-Yazma Öğretiminde Yapılan Olumsuz Değişiklikle İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	70
4.18	Öğretmenlerin Yeni İlkokuma-Yazma Müfredatı Hazırlama Aşamasında Göz Ardı Edildiğini Düşündükleri Noktalara İlişkin Görüşler (f, % Dağılımı).....	72
4.19	Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El Yazısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	74
4.20	Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El yazısının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	75
4.21	Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El yazısının Uygunluğuna İlişkin Söyledikleri (Örnek Cümleler)	76
4.22	Öğretmenlerin Yeni Okuma-Yazma Müfredatı Hazırlanırken Kendilerine Danışılıyorsa Okuma-Yazma Öğretimi İçin Neler Yapılmasını Önerdiklerine İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı).....	77
4.23	Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin çoğunluğu hangi ayda okuma yazmaya geçti?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı (f, % Dağılımı).....	79

ÇİZELGELER

Çizelge

1.1	Eski İlk okuma-Yazma Müfredatı ile Yeni İlk Okuma Yazma Müfredatı Karşılaştırılması.....	11
-----	--	----

ŞEKİLLER

Şekil

1.1	Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Pramidi.....	Sayfa 19
-----	---	-------------

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin a) algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu; b) görüşleri ve bu görüşler ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırma İzmir il kent merkezi sınırları içerisinde yer alan 6 özel 79 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 304 ilköğretim I. sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemeye alınan okullar sosyo-ekonomik durumlarına göre tabakalama yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmanın verileri Ses Temelli Cümle Yöntemi İlişkin Algı Ölçeği ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde, t Testi, Varyans Analizi ve LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve yaşa göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşler sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler yeni ilk okuma-yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilk okuma-yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik daha olumlu görüşleri olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to study a) teachers perceptions' about phonetic based method and the relationship between their perceptions and gender, duration of experience, education, socio-economic status of the school; b) teachers opinions' about phonetic based method and the relationship between their opinions and the socio-economic status of the school.

The research was conducted across 6 private and 79 public primary schools and on 304 teachers working in those schools. Teachers who participated in this study were teaching the first grade. The schools included in the sample were elected through the stratified sampling method.

The data of the research were collected through Perception About Phonetic Based Method Scale and Interview Form About Phonetic Based Method Form.

Arithmetic Mean, Standard Deviation, Frequency, Percentage, t-Test, Analysis of Variance and LSD Test were employed to analyze the data of the research.

The research has discerned that teachers' perception about phonetic based method vary significantly in terms of graduated schools and the socio-economic status of the school and that they do not vary significantly in terms of gender, duration of experience, and.

The other result of the study shows that teachers mostly have positive opinion about phonetic based method and handwriting styles. However, they have stressed that problem faced on new reading-writing curriculum must be solved and they wanted to be trained about new reading and writing curriculum Private school teachers have more positive opinions than public primary school teachers.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlılar ve kısaltmalar açıklanacaktır.

Problem Durumu

İlköğretime başlayan birinci sınıf öğrencisi, hayatının en önemli adımlarından birini atmakta ve hayatı boyunca öğrenmesinde etkili olacak okuma yazma becerisini bu dönemde kazanmaktadır.

Bu becerinin kazanımı, önemli bir eğitim etkinliği oluşturmaktadır. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek güçlü bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı kesindir (Göçer, 2000).

Eğitim, Öğrenme ve Öğretme Kavramları

Gelişme yolunda olan toplumlar, yetişmekte olan kuşaklara kazandırmayı istediği davranışları rastlantılara ve kültürlenmenin gelişigüzel etkilerine bırakmazlar (Çelenk, 2003). Bu nedenle bireyin yaşadığı toplumu geliştirmesi ve gelişimin devamlığını sağlanması için eğitimsel sürece ihtiyaç vardır. Eğitimsel süreçle hazırlanan öğretim ortamları bireylere bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor kazanımlar elde etmelerini hedeflemektedir. Yaşam boyu devam etmekte olan öğrenmenin, planlı eğitim-öğretim süreci ilk okuma yazma ile başlamaktadır. Bu süreç içerisinde en sık kullanılan temel kavramlar “eğitim”, “öğrenme” ve “öğretme” kavramlarıdır.

Ertürk (1994) eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır.

Bireylerin yaşamları boyu devam eden eğitim olgusu, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde önemli bir hız kazanmakta ve süreç içinde elde edilen istendik davranışlar bireyleri ve bireylerin mensubu oldukları toplumları etkilemektedir (Keskinlik, 2004).

En genel anlamıyla eğitim, insanlara belli davranışsal özellikleri kazandırma sürecidir. Bu anlamda eğitim, “kültürlenme “ sürecinin bir parçasıdır.

Eğitimci, çocuğun davranışları üzerinde çalışır. Bu anlamda öğretmenler bir bakıma davranış mimarıdır. Bilinmelidir ki davranışlarda kendiliğinden değişmez. Davranışların değişmesi, bireyin çevresiyle etkileşimi, kısacası yaşantılar geçirmesiyle olasıdır. O nedenle öğretmenler; öğrenciler için istedik davranışların yaşandığı bir etkileşim düzenini yani öğrenme çevresini oluşturmalarıdır (Çelenk, 2003).

Öğrenme insanlar için hayat boyunca devam eden bir süreçtir. İlk öğrenme yaşantılarını ailede ediniriz. Daha sonra okul deneyimlerimizle birlikte öğrenme yaşantılarımız zenginleşir.

Son zamanlara kadar öğrenmenin yaşantı sonucu gerçekleşen ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliği olarak tanımlanması yaygın olarak kabul görmüştür. Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır. (a) Bireyin davranışlarında bir değişikliğin olması, (b) bu değişikliğin olgunlaşma, büyüme, uyku, ilaç, yorgunluk vb. etkenlerin etkisiyle değil de yaşantı sonucu meydana gelmesi ve (c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması (Açıkgöz, 1996).

Öğrenme bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşen bir uyum sürecidir. Öğrenilmiş davranışlar, bireyin yaşantılarının ürünüdür. Bu da bireyin çevresiyle etkileşim kurmasıyla mümkündür. Bireyin çevresiyle etkileşim kurması, çevresindeki uyaranları duyu organları yardımıyla alarak onları algılaması, yorumlaması ve tepkide bulunması anlamına gelir (Çelenk, 2003).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi öğrenme hayat boyu devam eden, bireyin davranışlarında değişikliği sağlayan belli bir süre kalıcılığı olan ve bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan yaşantıların ürünüdür. Öğrenme ve öğretim birbiriyle ilişkili ve birlikte yürüyen süreçlerdir.

Öğretim, eğitimin planlı ve programlı bir şekilde belirli bir zaman diliminde ve belirli bir ortamda gerçekleştirilen bölümüdür. Tertiplenmiş ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrenme olgusuna hizmet etme süreci olarak da tanımlayabiliriz. Böylelikle öğretme olayı, öğrenme sürecini yönlendirmektedir (Keskinkılıç, 2004).

Kısacası öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 1996).

Çağdaş öğrenme-öğretme anlayışı belli amaçlar önceden hazırlanmış programlar doğrultusunda çocuğu başarıya götürmeyi hedefleyen çalışmaların başında öğrenciye okuma yazma öğrenme istek ve başarısını kazandırmaktır. Ancak öğrencilerin bu kazanımlarını elde edebilmesi için hazır bulunuşluk düzeyi önemlidir. Hazır bulunuşluk düzeyi öğrencinin fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal gelişiminin belli bir olgunluğa ulaşmasını ifade etmektedir.

Birinci Sınıf Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Öğretmenlerin, etkili öğrenmeyi sağlayabilmeleri için okula başlayan öğrencilerin özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldıklarında başarılı bir eğitim gerçekleştirebilirler.

Her çocuğun fiziksel yapısı ve gelişim hızı onun ne yapacağını ve ne öğreneceğinin sınırını çizer. Öğrenme ile gelişim arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenlerle öğrencinin gelişim özelliklerini incelenmesi başarılı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için gereklidir (Çelenk,2003).

Birinci sınıfta okuyan öğrencinin gelişim özellikleri fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere dört temel başlık altında ele alınacaktır.

1. Fiziksel Özellikler

Ülkemizde çocuklar altı yaşından itibaren birinci sınıfa alınmaktadır. Bu yaş çocuğunun belli bir fiziksel gelişime sahip olması gerekmektedir. Fiziksel gelişimi yeterli olmayan öğrenciler gerekli başarıyı göstermeleri zordur.

Okuma yazmayı öğrenmek, belli bir olgunluk (özellikle göz ve ele egemen olan sinirlerle kaslar arasında) düzeyini gerektirmektedir. Eğer belli bir olgunluk düzeyine ulaşmamışsa çocuk baktığı bir yazıyı, gözleriyle izleyemez ve kalemi tutarak yazı yazabilecek bir duruma gelemmez (Binbaşıoğlu'dan aktaran, Yalçın, 1999).

Fiziksel gelişim çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini de etkilediği için oldukça önemlidir. Özellikle görme, işitme ve konuşma sorunları okuryazarlık gelişimi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konularda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olması gerekir. Altı yaş civarında çocuklar büyük kas hareketleriyle gerçekleştiren etkinliklere katılabilirler (Akyol, 2005).

Bu dönem çocuğunun büyük kaslarında önemli bir gelişme gözlenirken, küçük kaslardaki gelişmeler henüz devam etmektedir. Bu nedenle çocuğun ince ve küçük hareketleri iyi yapmasını beklememek gerekecektir (Keskinkılıç, 2004). Ayrıca bu dönem çocukları uzağı yakından daha iyi gördükleri için ilk okuma yazmaya hazır halde bulunmayabilirler. Yapılacak çalışmalarda bunun dikkate alınması gerekmektedir. Çocuğa okutulacak kitapların harfleri büyük puntolu olmalıdır.

Çocuklar bu dönemde çok hareketlidirler; davranışlarını kontrol altına alamazlar. El işlerinde pek becerikli değildirler. Kağıt kesmekten ve yapıştırmaktan, resim yapmaktan hoşlanırlar. Küçük kaslar yeterince gelişmemiş olduğundan yapılan işler istenilen şekilde olmayacaktır. Bu devrede çocuklardan düzgün işler beklenmemelidir (Ünalın, 2001).

Öğretmenler çocukların eğitimine engel teşkil edecek bazı fiziksel özellikleri yapacağı çalışmalarla belirlemeye çalışmalıdır. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların hepsi okuma yazma öğrenmek için gerekli olan fiziksel özelliklere sahip olmayabilirler. Bu nedenle daha sağlıklı bir eğitim yapmak için öğrencilerin fiziksel özelliklerini bilmek önemlidir.

2. Zihinsel Özellikler

Birinci sınıf çocuğunda somut düşünme hakimdir. Soyut düşünme yeteneği henüz gelişmemiştir. Bu nedenle öğrencilerin eğitiminde görerek, dokunarak öğretime önem verilmelidir. Öğrenme sürecine olabildiğince çok duyu organı kullanılmalıdır. Görselliğe önem verilmelidir.

Bu dönem çocuğu da okul öncesi çocuğu kadar öğrenmeye karşı heveslidir. Konuşmaktan ve sorulara cevap vermekten çok hoşlanmaktadır. Sorduğu soruların bir kısmı meraktan olacağı kadar konuşmuş olmaktan da kaynaklanmaktadır. Çocuğun ilkokuldaki dil gelişimi daha önceki yılların hızını da aşan bir tempo içine

girmiştir. İlkokul çocuğu konuşmayı sevdiği kadar iyi bir dinleyici değildir. Onda dinleme alışkanlığını geliştirme yönünden öğretmene çok iş düşmektedir (Keskinkılıç, 2004). Aynı zamanda bu dönem çocukları nesnelere bütün algılar. Çocuğun dikkat süresi kısa olduğu için etkinlikleri sık sık değiştirmek gereklidir.

3. Sosyal Özellikler

İlkokulun ilk yıllarında ana-baba beğenisi otoritesi yanında öğretmen beğenisi gittikçe önem kazanmaya başlamaktadır. Çocuk evde anne-babanın, okulda öğretmenin beğenisini kazanmak ve bu beğeniyi kaybetmemek için elinden geldiği kadar evdeki ve okuldaki kurallara uymaya ve yetişkin beklentilerini yerine getirmeye çalışmaktadır (Keskinkılıç, 2004).

Bu dönemde çocuklar konuşmaktan ve iletişim kurmaktan büyük zevk almakta, oyunlarda kurallara uyumakta ve fikirleriyle arkadaşlarını etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir.

Ancak okula başlamadan önce kız veya erkek demeden karışık bir biçimde grup kuran ve oynayan çocuklar, ilköğretim çağına kendi cinsinden olan çocuklarla oynamayı yeğlerler (Cüceloğlu, 1991)

Çocuğun okula uyması, yeni çevresinde kendi yerini seçip alması sosyal olgunluğu gerekli kılar. Bu değişiklik sırasında anne ve babanın yerini alacak olan öğretmenin eğitsel rehberliği çok önemli ve etkilidir (Ünalın, 2001). Bu nedenle öğretmene bu konuda büyük bir sorumluluk düşmektedir.

4. Duygusal Özellikler

Her duygu, bir düşüncenin, her düşünce bir hareketin başlamasına neden olur (Yavuz, 2002). Dolayısıyla da ilköğretim birinci sınıfa başlayacak çocuğun girdiği yeni ortama uyum sağlayabilmesi için öğretmenin ilgi ve şefkatine ihtiyacı vardır.

Okulda öğretmen ve arkadaşlar, okula yeni başlayan her çocuk için başlangıçta onun duygusal olgunluğuna bağlı olarak az veya çok bir tehdit kaynağı oluşturmaktadır. Öğretmenin sıcak ilgisi, eğlenip oynayacak bir ortamın varlığı çocuğun kısa bir süre içinde gevşeyip rahatlamasına yardım etmektedir (Keskinkılıç, 2004).

Bu çağın çocukları düşünce ve davranışlarında, gelip geçici duygularının tutsağı altındadırlar. Büyüklere benzeme hayranlığı, karşı cinsten ve kendinden küçük olanları küçümseme zaafı içindedirler. Övülmeyi, üstün gelmeyi ve öç almayı severler (Ünalın, 2001).

Yavuz (2002), duygusal yönden sağlıklı olan çocukları şu şekilde tanımlamıştır:

- Daha iyi öğrenirler.
- Daha az davranış problemleri vardır.
- Kendileri hakkında daha iyi duygular hissederler.
- Baskıya karşı koymada daha iyidirler.
- Daha az şiddet kullanırlar, daha çok empatiktirler.
- Uyuşmazlıkları çözmede daha iyidirler.
- Kendilerine zarar veren şeylere karşı bilinçli hareket ederler.
- Daha çok arkadaşları vardır.
- Ani hareketleri kontrol etmede, memnuniyeti ertelemde daha iyidirler.

Öğretmenin, her öğrencinin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine uygun öğretim yapması oldukça zordur. Ancak sınıftaki öğrencilerin gelişim özelliklerine hitap edecek, okula uyumlarını sağlayacak bir donanımla sınıfa girmesi öğrencinin gelecekteki okuma ve yazma başarısını doğrudan etkileyecektir.

Okuma ve Yazma

Temel bilgi edinme yollarının başında gelen okuma ve yazma, öğrencilerin okul hayatında önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin okuldaki öğretim yaşamı okuma yazmayla başlamakta ve öğretim hayatı boyunca da devam etmektedir. İlk okuma yazmayla başlayan bu süreç müfredatın içeriği doğrultusunda yapılmaktadır. Müfredatta yer alan ilk okuma yazma öğretimi bu sürecin belirleyicisidir.

Okuma, günümüzde en temel bilgi edinme yollarının başında gelmektedir (Çelenk, 2003). Okuma uzmanları, okuma sözcüğüne değişik anlamlar yüklemişlerdir (Özdemir, 1995). Bunlardan Ünalın (2001) okumayı, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemi olarak tanımlamıştır.

Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2001). Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur (Keskinılıç, 2004).

Öz (2005) ise okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç harflerin, çizgilerin ve sembollerin algılanmasıyla başlanmakta, algılama işleminden sonra dikkat yoğunlaştırarak; sözcük ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler ise ön bilgilerle birleşmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de anlamlandırma sürecinde etkili olmaktadır.

Özdemir (1987) okumanın, okul programlarının omurgası niteliğinde ve hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okul hayatında okumanın önemini ve değerini koruduğunu, iyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olmasının olası olmayacağını belirtmektedir (Özdemir'den aktaran Çelenk, 2003). Sadece okumak yalnızca öğrenciyi başarıya götürmez. Bu nedenle öğrenciye hem okuma ve hem de yazma becerisini birlikte kazandırmak gereklidir.

Kökeni ve çıkış sebebi her ne olursa olsun yazı, sadece estetik ihtiyaç değil aynı zamanda vazgeçilmez, doğru ve kalıcı bir iletişim sistemidir. Hiçbir yetenek ya da buluş yazının bulunuşu kadar insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır (Başaran ve Karatay, 2005).

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz (Demirel, 1999). Algısal ve pisko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir. Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere bu ihtiyacı hissettirir yaşantılar düzenlemelidir. Bilinmelidir ki öğrenmenin temelinde ihtiyaç vardır (Keskinılıç, 2004).

Yazının diğer katkılarını şöyle sıralayabiliriz:

Yazı; insan hafızasının yükünü azaltır, gözü ve akli erken yaşlanmaktan korur, düşüncenin işlenmesine, olgunlaşmasına ve zenginleşmesine yarar. Sözü düzenler, anlatımı kuvvetlendirir. Güzel yazı; düşünmeye zaman, düzeltmeye olanak sağlar (Karataş, 2002).

Duyguları, düşünceleri, izlenimleri başkalarına iletmek için çizerek oluşturulan işaret ve şekiller bütünü ve bir iletişim yolu olan yazı öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını anlamaları ve zihinde yapılandırmalarını gerektirmektedir. Okuma ve yazma becerisinin etkili ve nitelikli gerçekleşebilmesi ve sürecin kazanımları için ilköğretimin önemli bir yeri vardır.

İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlköğretime yeni başlayan çocuklar, okula anadilini ailede kuralsız ve düzensiz öğrenmiş olarak gelirler. Çocukların anadillerini düzenli ve kurallı olarak öğrenebilme süreçleri ilk okuma yazma dersinde başlar. İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimin temelini oluşturmaktadır.

Okuma yazma becerisi edinmiş bir öğrencinin okul hayatında başarılı olma olasılığı yüksektir ancak anadilimizin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda çeşitli yanlışlarla, yetersizliklerle karşılaşırız. Bu nedenle, okuma yazma öğretimi, ilköğretim okullarının birinci sınıflarında birkaç aya sığdırılan bir çalışma olarak düşünülemez. Okuma yazma becerisinin geliştirilmesi, ilk okuma yazma becerisi kazanıldıktan sonra da devam eder.

İlköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılabilecek bir seviyeye getirilmesidir. Bu hedef göz önünde bulundurularak, daha ilk aylarda öğrenciye işlevsel bir okuma yazma becerisi kazandıracak temel alışkanlıkların verilmesi gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1998; Öz, 2005).

İlk okuma Yazma Öğretiminin Amacı ve Önemi

İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerilerden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca

kullanacağı okuma yazma temel becerisini kazandırmaktır. İlk okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralanabilir:

- 1- İlköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek.
- 2- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek.
- 3- Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanımlarını sağlamak.
- 4- Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek.
- 5- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek.
- 6- Okuma yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

Çelenk (2003) uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkün olacağını belirtmektedir. Çünkü çağdaş insanın etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamayacağını, aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmada da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamayacağını belirtmektedir. Bu anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur.

Okuma okuldan sonra günlük yaşamın vazgeçilmez parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca okuma öğrencinin akademik yaşantısında ve nitelikli bir sosyal yaşam kurmasında hem de mesleki yaşamında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca okuma sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerin tümünde gerekli bir beceridir. İyi okumayan, okuduğunu anlamayan bireyin başarılı olması zordur (Kılıç-Güngör, 2004).

İlk Okuma Yazma Öğretimi Müfredatının Değişim Gerekçeleri

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yerine çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB, 2005a).

Şahin (2006) eski programının işlevsiz, eğitim anlayışının yanlış, programların ve kitapların gereksiz ve çağ dışı bilgilerle dolu, eğitim beklentisinin ve değerlendirme anlayışının yanlış olduğunu bundan dolayı yeni ilköğretim programına geçişin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın temel bileşeni olan eğitime ilişkin bakış açısının bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişimlerin etkisiyle olumlu yönde farklılaştığını ancak ülkemizde 1950-1960'ların bilgi anlayışına ve bilimsel verilere dayanan programların uygulamasına devam edildiğini eski müfredatın değişen günümüz koşullarına yanıt vermesini beklemenin mümkün olmadığını söyleyerek eski öğretim programını;

- Katı davranışçı program anlayışına ve doğrusal ve tekil neden sonuç ilişkisine dayandığını,
- Bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve ilişki biçimini karşılayacak şekilde hazırlandığını,
- Sekiz yıllık zorunlu eğitim yasasından sonra ilk beş yıl içindeki yoğun programı sonraki üç yıla dengeli bir şekilde dağıtılmadığını,
- Farklı zamanlarda geliştirilip uygulamaya kondukları için birbirlerini tamamlayıcılık ilişkisinin yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Hızla gelişen bilim ve teknoloji toplumsal yaşamı değiştirmekte bu da toplumun gereksinimini farklılaştırmaktadır. Bundan etkilenen bireyin çevreye etkin ve dengeli uyum sağlaması için eğitim gereksinimlerini değiştirmek gerektirmektedir. Ülkemizde bu değişimler göz önünde bulundurularak yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır.

Yeni Müfredatla Birlikte İlk Okuma Yazma Öğretiminde Neler Değişti?

2004-2005 eğitim öğretim döneminde 9 ilde ve 120 pilot okulda uygulanan yeni müfredat, 2005-2006 eğitim-öğretim dönemiyle birlikte tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

İlk okuma yazma öğretiminde yapılan değişiklikler Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1.1

Cümle Çözümlemesi Yöntemi	Ses Temelli Cümle yöntemi
<ul style="list-style-type: none"> • Bütünden parçaya doğru bir yol izleniyordu. • İlk okuma yazma öğretimine tümceler verilerek başlanmaktaydı. • Öğrencilere belli sayıda fiş cümleleri ezberletiliyordu. Daha sonra kelime, hece ve harflerin öğretimi yapılmaktaydı. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parçadan bütüne doğru bir yol izlenmektedir. • İlk okuma yazma öğretimine sesler verilerek başlanmaktadır. • Öğrencilere harflerin sesleri verilerek direkt hece, kelime ve cümleye geçiş sağlanmaktadır. • Fiş cümlesi ezberletilmesi bu yöntemle tamamen ortadan kalkmıştır.
<ul style="list-style-type: none"> • Yazı öğretiminde dik temel yazı harfleri benimsenmişti (Ek-1). • Hazırlık çalışmalarında dik temel harflere yönelik çalışmalar yapılmaktaydı (Ek-3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı öğretiminde bitişik eğik yazı harfleri benimsenmektedir (Ek-2). • Bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte çizgi çalışmaları yapılmaktadır (Ek-4).

Kaynak: Akyol, 2005; Çelenk, 2003; Güler, 2004; MEB, 2005a; MEB, 2005c; Öz, 2005; Şentürk, 1998; www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.

Çizelge 1.1’de de görüldüğü gibi yeni okuma yazma müfredatında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yeni müfredatta göze çarpan önemli değişikliklerden biri ilk okuma yazma öğretimi için önerilen yöntem ikincisi de yazı için önerilen biçim olduğu görülmektedir. Ses temelli cümle yöntemiyle kullanılması önerilen yazı biçimi bitişik eğik yazıdır.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bitişik Eğik El Yazısı

Yalçın (2002) yazma eğitiminin çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçimde olması gerektiğini ve bu yazı eğitiminin öğrencinin bütün hayatı boyunca düzgün, okunaklı ve eksiksiz yazma alışkanlığını edinmenin temelini oluşturacağını belirtmiştir.

Hepimiz Atatürk'ün kara tahta başında yeni Türk Latin harflerini öğretirken kullandığı yazıyı görmüşüzdür. Bitişik eğik yazının ülkemizde kullanılması Atatürk'ün kara tahta başına geçmesiyle bu dönemde başlanmış ve belli bir süre kullanılmıştır. Ancak zamanla bitişik eğik el yazısının yerini dik temel yazı almıştır. 1997 yılında Yazı Öğretim Programı'nda bitişik el yazısı öğretilmesi istenmiş ve bu beceride üçüncü sınıftan itibaren daha sonra ikinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilere öğretilmeye başlanmıştır.

Bitişik eğik el yazısında tüm harfler sadece alt çizgiden başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamakta, bu da öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir (Başaran, Karatay; 2005)

Her bitişik eğik el yazısının kendine has bir özelliği ve güzelliği vardır. Bitişik eğik el yazısı, bitişik dik yazının sağa doğru eğik olarak yazılmasıyla oluşur (Karataş, 2002).

Tarnowski eğik el yazısının, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudu olduğunu belirtmektedirler (Başaran, Karatay, 2005).

Yalçın (2002) yazma eğitiminin çocukta özellikle el yazısı dediğimiz bitişik yazı eğitimi biçimde olması gerektiğini belirtmektedir.

Çocuğun okul öncesi deneyimleri ile birlikte bitişik eğik el yazısını güzel ve hızlı yazmanın temeli birinci sınıfta atılacağından, ilk yazma çalışmalarında çok dikkatli ve titiz olunmalıdır. Çocukluk yıllarında öğrenilen beceriler bireyin hayatı boyunca devam edeceğinden yazı eğitimi okul hayatında önemli bir yer tutar.

Güneş'in (2006) bitişik eğik yazının önemi için söylediklerini şöyle özetleyebiliriz:

Bitişik eğik yazı;

- sürekli ve hızlı yazılmakta,
- öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında bağlantı yapmasını kolaylaştırmakta,
- öğrencinin bağlantılı ve ayrıntılı düşünmesini öğretmekte ve geliştirmekte,

- öğrencinin yazı yazarken harflere, harf bağlantılarına dikkat etmesi, öğrencinin önemli oranda dikkatli olmasını zorunlu kılmakta,
- akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini unutmadan yazıya aktarmasını da kolaylaştırmaktadır.

Bitişik eğik el yazısının ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren öğretilmesi zorunlu iken 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda, bu öğretim yıldan itibaren ise tüm okullarda ilk okuma yazmaya bitişik eğik el yazısı ile başlanacağı belirtilmiştir. Yazı öğretiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmaların bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bitişik Eğik Yazıya Geçiş Nedenleri:

- Okula yeni başlayan öğrencinin, eline kalem aldığı anda eğik ve dairesel çizgiler çizdiği gözlenmektedir.
- Öğrenciler kalem eğik olarak tutmaktadırlar.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu da yazının akıcı ve doğru yönde gelişmesini sağlamaktadır
- Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilikle örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.
- Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
- Öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.
- Bu yazı türünü öğrenen öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmedikleri deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.
- Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Özpolat, 2006).

Kazu ve Ersözlü (2006) ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yeni programla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri doğrultusunda bitişik eğik yazı uygulamalarının faydalı, işleyen ve işlemeyen yönlerini ortaya koyan bir durum tespiti yapmak amacıyla yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik yazı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılardan faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağı, değişik stillerdeki harfleri okumayla birlikte bir çeşitlilik getireceği görüşündedirler.

Bitişik eğik el yazısı ile yazı yazmayı öğrenen öğrenciler harflerin yazılış yönlerini karıştırmamaktadırlar. Öğrencinin akıcı ve kesintisiz yazmasını sağlamakta ve geri dönüşlere izin vermemektedir.

Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleriyle yazmaya başlayan öğrenciler daha sonra bitişik eğik yazıya geçmekte güçlük çekmekteydiler. Ancak şimdiki müfredatta öğrenciler doğrudan eğik bitişik yazıyı öğrenmekte ve daha sonra bu tür problemlerle karşılaşılmamaktadır. Bu değişim yeni müfredatın olumlu yanlarında biridir. Ancak Başaran'ın da (2006) belirttiği gibi eğik el yazısı öğretiminde sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimi sürecindeki performansları öğrencilerin yazma becerisini kazanmaları üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Cumhuriyetten Günümüze Türkiye’de Kullanılan İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Tüm dünyada tek bir okuma yazma öğretim yönteminden söz edilemez. Yöntem farklılığı, öncelikle öğrencilerin öğrenme biçimlerine hitap eden uygulamaları sağlamaktadır (Baş, 2006).

Cumhuriyetten günümüze kadar ilk okuma yazma öğretiminde değişik yöntemler kullanılmıştır. Bunlar 1924 İlkokul Müfredatında yer alan ses ve sözcük yöntemi, 1926 İlkokul Müfredatında sözcük yöntemi ile karma yöntem, 1936 İlkokul Müfredat Programında cümle yöntemi ve uzun yıllar sonra 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma yazma programında Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak benimsenmiştir (Bay, 2006).

Aşağıda harf, sözcük, cümle ve karma yönteme yer verilmiştir. Ses temelli cümle yöntemi bu araştırmanın temel konusu olduğundan ayrı bir başlık altında ve daha ayrıntılı şekilde yer verilmektedir.

1- Harf Yöntemi

Harf yöntemiyle okuma yazma öğretimi sesli harflerin kavratılmasıyla başlar. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkalarına sesiz harf getirilerek seslendirme yapılır. (ak, ek, ık, ük, ka, ki, kü,... gibi). Çoğaltılan hecelerden kelimeler, kelimelerden de değişik cümleler oluşturulur. Oluşturulan her cümle yapılan etkinliklerle geriye doğru bir bakıma çözülemeye tabi tutularak kelime, hece ve harfe ayrıştırılır (Keskinılıç, 2004).

Yeleşen (1997) harf yönteminde harflerin adları, biçimleri ve seslerinin kavratıldığı, bunların yan yana gelmesi sonucu oluşan hece ve kelimelerin okutulup yazdırılması yolu ile okuma yazma öğretildiğini belirtmektedir. Ayrıca bu işlem için otuz iş gücünün yetebileceğini belirtmiştir (Yeleşen'den aktaran Yalçın, 1999).

Çelenk (2003) bu yöntemde yapılan eleştirileri şöyle özetlemektedir:

1. Ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirilmesi okuma öğretiminde sorunların doğmasına neden olduğunu,
2. Anlamsız uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırdığı, okuma zevkından uzaklaştırdığını,
3. Çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırdığını,
4. Anlamlı söz grupları üzerinde odaklaşma yerine, sesler üzerinde odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olacağını belirtmektedir.

2- Sözcük Yöntemi

Ülkemizde harf yöntemi zamanla yerini kelime (sözcük) yöntemine bırakmıştır (Öz, 2005).

Sözcük kendi başına anlamı olan, cümle kurmada önemli görevi olan bütünlüklerdir. Bu yöntemde sözcük, temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce sözcükler hecelere ayrılır, hecelerden yeni sözcük ve cümleler oluşturularak çalışmalar sürdürülür (Güleryüz, 2004).

Cemaloğlu (2001) sözcük yönteminde sürekli yapılan tekrarların öğrencileri okuma yazma öğretiminden soğuttuğunu, sözcük üzerinde aşırı derecede yoğunlaşma olduğundan cümlelerin anlaşılmasını engellediğini, öğrencilerin sözcükleri "kök"

halinde öğrendikleri için sözcüklere yapılan ekleri öğrenmede zorluk yaşadıklarını belirtmektedir (Cemaloğlu'dan aktaran Coşkun, 2003).

3-Cümle (Tümce) Yöntemi

Yeni psikoloji akımların önerisi ile 1926 yılından itibaren ilkökul programlarımızda “Cümle Yöntemi” yer almıştır. Bu yöntem, 2005-2006 öğretim yılına kadar uygulanmıştır (Öz, 2005).

Bu yöntemde çocuğun yaşantıları, çevresi ve kelime hazinesi dikkate alınarak kısa emir cümleleriyle başlayarak ilk okuma yazma öğretimi yapılır. Bu yöntemde cümleden yola çıkılarak kelime, hece ve harflere ulaşılır. Daha sonra harflerden anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler elde edilir ve serbest okumaya başlanır (Ünalın, 2001).

Gray (1964) cümle metodunun birçok faydası olduğunu, bilgi kazanma süreci genel anlayışına uyduğunu ve metinlerin anlaşılması üzerinde durulmasının öğrencinin okuduğunu anlayarak okuma alışkanlık ve zevkini kazandığını belirtmektedir.

Çelenk (2003) bu yöntemde yapılan eleştirileri şöyle özetlemektedir:

- 1- Zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği olduğunu,
- 2- Cümlelerden kelimeye, kelimelerden heceye ve heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşanın yaşandığını,
- 3- Verilen cümlede çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesinin o kadar da kolay olmadığını belirtmektedir.

4-Karma (Karışık) Yöntem

Cümle yönteminin yararına çok inanmayan ve öğrencilerini bir an önce okutmak isteyen öğretmenlerin geliştirdiği bir öğretim şeklidir (Kesginici, 2006).

Bu yöntemde de okuma-yazma öğretimine, cümle yönteminde olduğu gibi cümlelerin verilmesiyle başlanır.Sözcük, hece ve harflerin tanıtılmasına hemen geçilir.Cümle, sözcük, hece ve harf birlikte öğretilir (Öz, 2005).

İlk okuma yazma öğretimi konu alan literatür incelendiğinde, karma yöntem başlığı altında bir öğretim yönteminden söz edilmediği görülür. Böyle bir

uygulamanın gerekçesi çözümlene yönteminin zaman alıcı özeliğini azaltmak ve bireşim yönteminin sakıncalarından öğrenciyi korumaktır (Çelenk, 2003). Bu yöntemi kullanmadaki amaç öğrenciyi en kısa sürede okur-yazar yapmaktır.

Cemaloğlu (2001) karışık yöntemde öğrencilerin süratli, doğru ve anlamlı okuma becerisini kazanmadığını, okuduklarını anlama yönünden yetersiz kaldıklarını ve ilk okuma yazma sürecini çok hızlı tamamladıklarından sözcükleri söylemekte zorlandıklarını belirtmektedir (Cemaloğlu'dan aktaran Coşkun, 2003).

Ses Temelli Cümle Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, yeni yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretimi Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem vermiş ve yöntem olarak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yönteminin kullanılmasını ön görmüştür. Güneş (2006) ses temelli cümle yönteminin, dünyanın hiçbir yerinde örneğinin olmadığını, tamamen Ülkemize özgü, yeni ve günümüz eğitim yaklaşımlarına dayalı bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

Ses temelli cümle yöntemi'nde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır (MEB, 2005a).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses temelli cümle yöntemi'nde ilk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) ile birlikte yürütülmektedir.
- Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretim aşamaları öğrencinin, bilgilerini yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma yazma öğrenmelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zeka alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Ses temelli cümle yöntemi öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretim aşamaları öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır (MEB, 2005a).

Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

1. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Öğretim sürecinde ağırlık olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilerek çalışılmalıdır.
4. Oluşturulacak heceler; kolay okunur, dilimizde kullanım sıklığına sahip, anlamının açık ve somut, anlamı görselleştirilebilir ve işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
6. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
9. Öğrenilenlerin kalıcılığı için; yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, öğrenci defterine yazma, okunan ve yazılanları sergileme, çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma çalışmaları kullanılabilir (MEB, 2005b).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses temelli cümle yöntemi'ne göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleşir (MEB, 2005a):

- A. İlk okuma yazmaya hazırlık
- B. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma

- Sesten, heceler, hecelerden kelime kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma

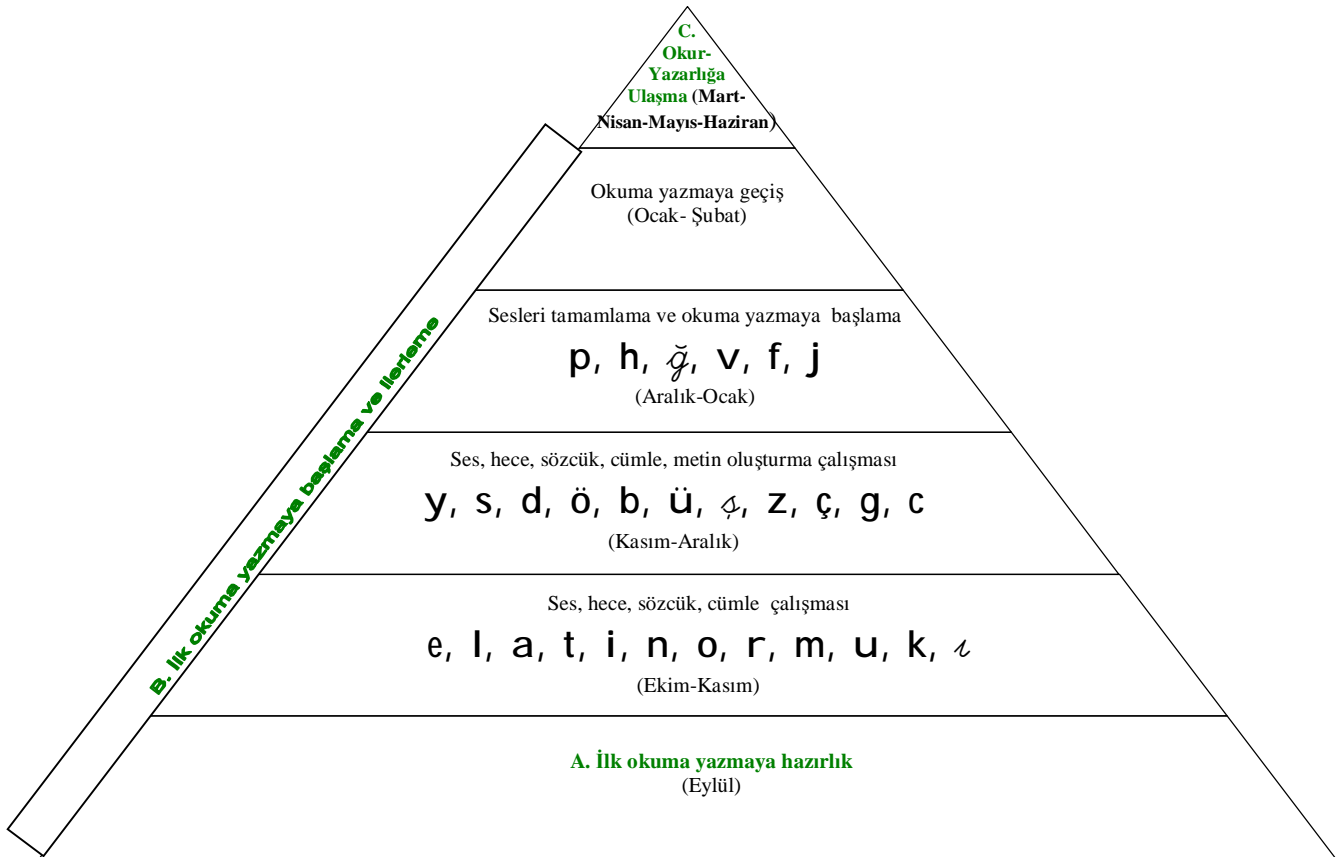
C. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005a)

Ses temeli cümle yöntemi aşamalarını yukarıdaki gibi sıralamaktadır. Gün ve Güngör özgün bir “Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi’ni” ilk okuma yazma kitaplarından yararlanarak (Akyol, 2005; MEB, 2005a; MEB, 2005b; MEB, 2005c; Öz, 2005; Şentürk, 1998) oluşturmuşlardır.

Aşağıda Ses Temeli Cümle Yönteminin ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, okur-yazarlığa ulaşma aşamaları ayrı alt başlıklar altında ve zaman piramidinden örneklerle açıklanacaktır.

Şekil 1.1

Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Pramidi



Kaynak: Gün ve Güngör (2006)

Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Pramidi'nde de verildiği gibi eylül ayında ilk okuma yazmaya hazırlıkla başlar. Daha sonra ekim ayından ocağa kadar ses grupları tamamlanır ve okumaya geçişler başlar. Mart, nisan, mayıs ve haziranda öğrenciler okuma yazma becerisinin kazanımını elde etmiş olurlar. Bu dönemde öğretmenler sınıfta anlama çalışmaları, yazma çalışmaları ve akıcı okuma alışkanlıklarını kazanmaları konusunda öğrencilere farklı etkinlikler yaptırırlar.

A- İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

İlk okuma yazma hazırlık aşamasında genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmalıdır (MEB, 2005a). Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi'nden de (Şekil 1) görüldüğü gibi bu aşama çocukların okula ilk başladığı hafta olan eylül ayında başlamaktadır.

a.Genel Hazırlık

Okula yeni başlayan öğrencilerin okula uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına alışmaları için ilk günden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceleri birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerini çeşitli yönleriyle tanımaya çalışmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde bunlara dikkat etmelidir. Öğretmenler çocukların gelişimini düzenli aralıklarla kontrol ederek aileleri yapılması gerekenler hakkında bilgi verip onların desteği alınmalıdır (Öz, 2005).

Ertürk (2001) hazırlık devresiyle ilgili yaptığı araştırma sonucunda, hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldıkça başarının arttığını belirtmektedir.

b. Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitap tutma ve açma etkinlikleri yapılmalıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre etkinlikler yapılabilir.

1. Oturma: Öğrencilerin sırada nasıl oturacakları örneklerle anlatılmalı ve öğrencilerin yanlış oturma şekillerine izin verilmemelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Sınıfta çocuklara hikaye, masal, fıkra vb. okunarak kitabı nasıl tutacakları, kitap ile göz arasındaki en uygun uzaklığın ne kadar olacağı ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3. Görsel okuma: Öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

Becerilerin gelişimi için; gördüğü 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 hikayedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma çalışmaları yapılabilir.

4. Okumaya özendirme: Öğretmen hikaye, masal, fıkra, şiir, tekerleme vb. okuyarak öğrencinin ilgisini çekip, dikkatini çekerek ve öğrencilerin resimli masalları ve hikayelerin resimlerini okuyormuş gibi anlatmalarını sağlayarak öğrenciyi okumaya özendirebilir (MEB, 2005a).

c. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmaları yapılabilir.

1. El hareketleri: Öğrencileri yazma becerisine hazırlamak için çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. El kaslarının gelişimi için; parmak kullanarak şarkı söyleme, makasla kağıt kesme, elle kağıtları küçük parçalara ayırma, el hareketiyle ve parmaklarla havada çizgiler çizme vb. etkinlikler yaptırılabilir.

2. Boyama: Boyama öğrencilerin severek yaptıkları çalışmalardır. Öğrencilere pastel, kuru ve sulu boyalar vb. ile resimler yapma etkinlikleri yaptırılabilir.

3. Kalem tutma: Öğrencilerin kalem tutma aşamasında edinecekleri yanlış kazanımları düzeltmek çok zordur. Bu nedenle öğrencilere kalem tutma şekli gösterilmeli ve öğrencinin kalem tutuşu gözlenmeli, kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlanmalıdır.

4. Serbest çizgi çalışmaları: Çizgi çalışmaları, yazı öncesi dönemde oldukça önemlidir. Çizgi çalışmalarının süresi mümkün oldukça kısaltılmamalıdır. Bu çalışmalarda öğrenciyi bıktıracak gelişigüzelikten kaçınılmalıdır. Bu dönemdeki amacımız verimli bir yazıdan ziyade; çocukları yazmaya ısındırmak, yazma işini gerçekleştirirken nasıl oturacağını, kalemi nasıl tutacağını, kağıdın pozisyonunun nasıl olacağını kavratmak ve bunları alışkanlık haline getirmelerine yardımcı olmaktır (Akyol, 2005).

Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir(MEB, 2005a):

- Karalama (kuş 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. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir.

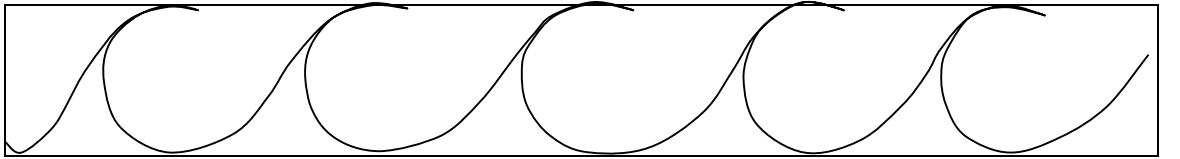
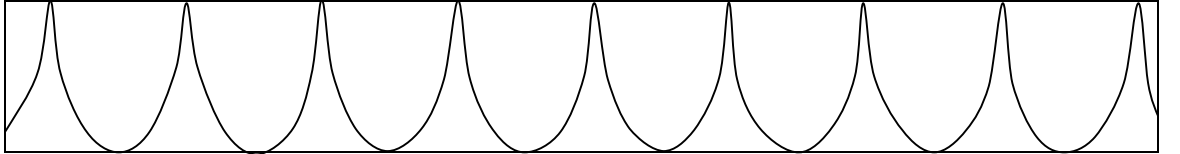
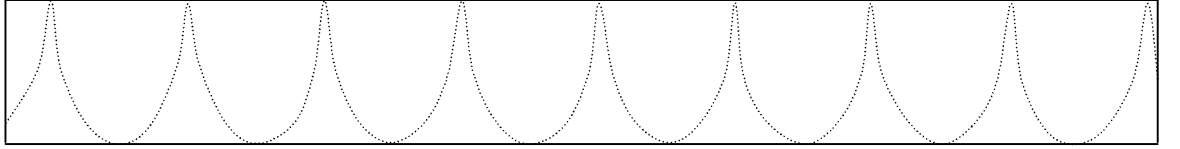
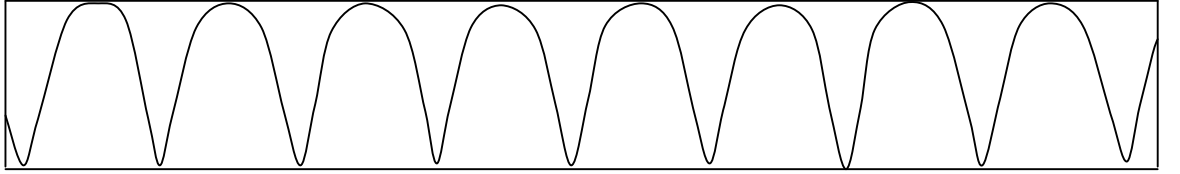
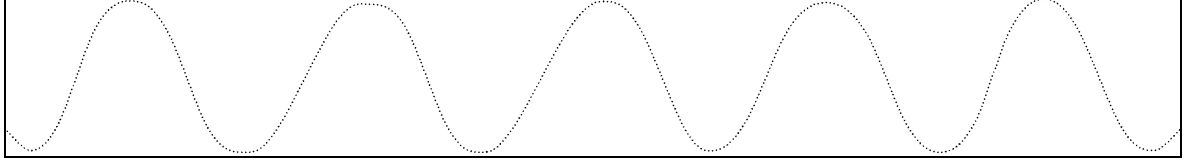
§ İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme. İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.

--

§ Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme. Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.

§ Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma. Dış iki çizgi arası 1.3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir.

Çizgi çalışmalarına örnekler



(<http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>, 2006).

B. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestən anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma

Yazma Zaman Piramidi'nde de (Şekil 1.1) görüldüğü gibi bu aşama çocukların okula başladığı ilk hafta olan eylül ayından itibaren başlanmaktadır. Ayrıca Şekil 1.1'de hangi aylarda hangi harflerin verilebileceği belirtilmektedir. Bu harflerin verilmesi konusunda katı bir kural yoktur. Elbette öğretmen bu harfleri sınıf düzeyine göre öğretim konusunda esnekliğe sahiptir. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme çalışması verilen her ses için yapılmalıdır.

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlanmalı ve bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yapılmalıdır. Yapılması gereken etkinlikler örnekler verilerek açıklanacaktır.

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.

2. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur. Örneğin tanıtılacak sesin evinde bulunan hangi eşya adında olduğu sorulabilir.

3. Görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır. Öğrencilere sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerle ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir (Öz, 2005).

Örnek uygulamalar: “t” sesi öğrencilere nasıl kavratılabileceği diğer harflere örnek olması açısından öğretilme aşamalarıyla verilecektir (Keskinci, 2006; MEB, 2005a; Vural, 2003).

1. Öğrencilere “Elimizde top olduğunu düşünelim. Şimdi toplarımızı yere vuralım, nasıl ses çıkardığını taklit edelim” yönergesi ile öğrencilere “pat pat” sözleri buldurulur. Değişik etkinliklerle “t” sesinin vurgulu okumaları sağlanır.

Öğrencilerin “t” sesini vurgulayarak tekerleme söylenmesi sağlanır.

Har hurt

Hüp hüp

İçtim süt

Pat Pat

Oynattım top.

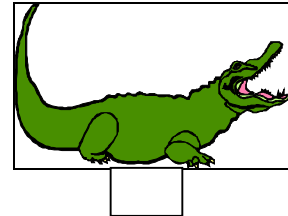
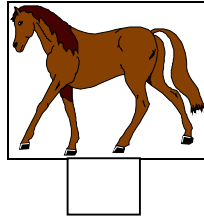
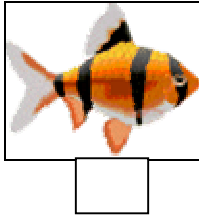
“t” sesinin çokça geçtiği bir şarkı çalışması yapılabilir. Bunun için Orman şarkısı hareketlerle öğrencilere söylenebilir.

Orman
Kestane Gülgen, palamut,
Altı yaprak, üstü bulut.
Gel sen burada derdi unut,
Orman ne güzel ne güzel.

Sesi içeren bir öykü anlatılabilir. “ Yaramaz çocuk topunu alıp yine caddeye çıkmıştı. Topa ayağı ile öyle pat pat vuruyordu ki topu evlerin camına çarpıyor, caddeden geçen arabaların önüne düşüyordu”. Ses vurgulanarak anlatılır ve öğrencilerin öyküyü tamamlamaları sağlanır.

2. Sesin geçtiği bitki, hayvan veya eşya adlarından örnek veriler, öğrencinin de örnek (atki, tahta, ateş, süt...) vermeleri sağlanır. Eşya isimleri söylenirken ses vurgulanır.

3. “t” sesinin olduğu ve olmadığı sözcüklerin görselleri kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanır.



“Hangilerinin adlarında “t” sesi varsa altındaki kutuyu boyayalım”. Diyerek etkinlik geliştirilebilir.

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir.

1. Öğretmen tarafından harfin nasıl yazıldığı tahtada gösterilmeli ve harf öğrencilerle birlikte okunmalıdır.

2. Öğrencilerin örneklenen harfi incelemeleri ve harfin üzerinden birkaç defa parmakla gitmeleri sağlanmalıdır.

3. Alıştırma kitabından büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.

4. Öğrencilerin, satır aralıklarına yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.

5. Tanıtılan sesin sembolü satır aralarına harfleri yazdırılarak, harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

6. Yazımı zor olan harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

7. Seslerin öğretiminde alfabetik sıralama değil, aşağıda verilen sıralama ile takip edilmelidir.

Ses (Harf) Grupları

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

8. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir.

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

c. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlk okuma yazma öğretiminde heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma aşaması en önemli aşamadır. Bu aşama farklı kaynaklardan yararlanılarak aşağıda örneklerle yer verilmektedir (Kesginici, 2006; MEB, 2005a; MEB, 2005b; Akyol, 2005).

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılır.

Örnek olarak aldığımız “t” sesinden önce “e, l, a” harfleri öğretilmiş olduğundan, hece, sözcük ve tümce oluşturma çalışmaları daha kolay gerçekleştirilebilir.

Önce “a” sesi ve ardından “t” sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte:

- “a” sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden okumaları ve sesin karşılığı olan harfi defterlerine yazmaları istenir.
- “t” sesi tahtaya yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur.
- “a” ve ardından “t” sesleri yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.

2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.

- Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “at” okunur ve yazılır. Bazı öğrencilere okutularak doğru okuyup okumadıkları kontrol edilir.
- Öğrenci cevapları alındıktan sonra “at” okunur ve yazılır. Öğretmen okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, kendisi de örnek okumalar yapmalı.

3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.

- “at” sözcüğü tahtaya yazılır ve okumaları istenir. Yanına “a” sesi yazılır ve okumaları istenir. “at” ve “a” hecelerini yan yana getirerek “ata” sözcüğü yazılır ve okumaları istenir. Bu çalışma sırasında öğrencilerin hecelemeden okumaları için örnek okuma yapılır.
- “A ta” kelimesi birkaç defa okunarak yazılır. Kelime “A ta” diye yazılarak, büyük “A” harfi üzerinde durulur.

4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.

Değerlendirme çalışmaları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin sesi kavrayıp kavramadıklarına bakılır.

Açık Heceye Ulaşma: Programda hecelerin oluşturulmasında genelde kapalı heceden açık heceye doğru bir yol izlenmektedir. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayamaya yönelik etkinliklerin ardından aşağıdaki uygulama sırası izlenerek açık heceye ulaşılmalıdır. “ata” sözcüğünden yararlanarak “ta” hecesine ulaşmaları için:

- “ata” kelimesi tahtaya yazılır ve öğrencilerin de defterlerine yazmaları istenir.
- “ata” kelimeleri okumaları istenir.
- “ata” kelimesinde “a” açıkta kalacak şekilde “ta” hecesinin üstü kapatılarak okumaları istenir.
- “ata” kelimesinde “a” nın üstü kapatılarak “ta” hecesinin nasıl okunabileceği sorulur. Okuma çalışmaları yapılır.
- Farklı metinlerde bu hecenin geçtiği yerleri belirlemeleri, göstermeleri ve okumaları istenir.
- “at” ve “ta” hecelerini karıştırmamaları için :
 - Karışık olarak verilen heceleri okuma,
 - Söylenen heceyi gösterme,
 - Söylenen heceleri yazma,
 - Farklı metinlerde bu heceleri bulup okutularak defterlerine yazdırılır.

5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı ve kullanımı eş zamanlı olarak verilmelidir. Bunun için kitaptaki etkinliklerle çalışmalar yapılabilir (Ek 5).

6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

A let, **t** at, **a** tlet kelimelerin anlamları öğrencilerin anlayacağı şekilde örneklerle açıklanabilir.

7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır.

d. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Bu aşama ilk üç ses verildikten sonra başlanmakta ve sesler arttıkça daha anlamlı metinler elde edilebilmektedir. Metin yazdırılırken doğru yazma ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin görsellerden yararlanarak cümle ve metin oluşturmaları sağlanmalıdır (Akyol, 2005).

4. Okur Yazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Bu aşama Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Piramidi'nden de (Şekil 1) görüldüğü gibi aralık-ocak aylarında başlamakta, ocak- şubat ayında geçişler devam etmekte, Türkçe kitabında temalara başlanmakta ve artık son dört ayda da temalar işlenmekte ve okuma yazma geliştirilmeye çalışılmaktadır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2005a).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim döneminde birinci sınıfları okutan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlanmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde anlamlı bütünlüğü olan cümlelerle başlanıp, cümleler zamanla sözcüklere, sözcükler de hecelere ve heceler de seslere ayrılarak okuma yazma çalışmaları tamamlanmaktaydı (Güleryüz, 2004). Ancak MEB Talim ve Terbiye Kurulu 1936'dan beridir ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan Cümle Yöntemi yerine 2005-2006 öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yönteminin kullanmasını ön görmüştür. Bu geçiş sürecinde uygulamanın birebir içinde yer alan

birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini nasıl algıladığı, yöntem hakkında görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

İlköğretimin öğrencisinin, gelecekteki öğrenim hayatında göstereceği başarı, birinci sınıfta göstereceği başarıyla yakından ilişkilidir. Bu başarıda öğretmen önemli bir role sahiptir. Özellikle öğretmen ilk okuma yazma öğretiminde kullanacağı yöntemi iyi bilmesi gerekir. Çünkü öğretmenin ilk okuma yazma öğretimi yöntemi hakkındaki bilgisi öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyı nasıl uyguladığı ve uygulamada karşılaştığı zorlukları belirlemek program geliştirme açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin daha etkili, güzel ve akıcı yazı yazmaları için yeni müfredatla birlikte ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlama uygulamasına geçilmiştir. Bitişik eğik yazı 2005-2006 öğretim yılında birinci sınıflarda ilk defa kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulamada hangi sorunlarla karşılaştığının ortaya çıkarılması için araştırmalara ihtiyaç vardır.

Ses temelli cümle yönteminin başarıya ulaşması için bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenlerin yönetime ilişkin algıları ve görüşlerinin alınarak yöntemin olumlu, olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılmasının yöntemin gelecekte daha etkili ve doğru kullanılmasını sağlaması açısından oldukça gereklidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve farklı yüksek öğretim kurumlarında mezun olan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının kıdemlerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması farklı çözüm önerilerinin ortaya konulması açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın yeni müfredat ile başlanan ses temelli cümle yönteminin okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların ortaya çıkmasında yardımcı olacağı ve yeni müfredat geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, ilk okuma yazma müfredatı geliştirme sürecinde hangi çalışmaların yapılması gerektiğine ilişkin yol göstereceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılar ve görüşleri nelerdir? Öğretmenlerin bu algıları; cinsiyetlerine, kıdemlerine, yaşlarına, mezun oldukları okula ve okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1-İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili algıları nelerdir?

2-İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili algıları;

a) cinsiyetlerine,

b) kıdemlerine,

c) yaşlarına,

ç) mezun oldukları okullara,

d) okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılık göstermekte midir?

3- Özel, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okullarına görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile pilot okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili görüşleri nelerdir?

Sayıtlı

Araştırma sırasında öğretmenler ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma ilköğretim okullarının birinci sınıflarını okutan öğretmenlerinin ile sınırlıdır.

Tanımlar

İlk okuma yazma öğretimi: Kişilere okuma yazma temel becerilerini kazandırmak için yapılan öğretimdir (Güleryüz, 2004).

Ses temelli cümle yöntemi: İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. İlk okuma yazma ya seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç

ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır (Güneş, 2006).

Bitişik Eğik Yazı: Bitişik dik yazısının sağa doğru eğik olarak yazılmasıyla oluşan yazı biçimidir (Karataş, 2002).

Kısaltmalar

STCYAÖ: Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği

STCYGF: Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ses temelli cümle yöntemi ve diğer ilk okuma yazma yöntemleriyle ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Ses temelli cümle yöntemine yakın zamanda geçildiği için henüz bu konuyla ilgili bir teze rastlanmamıştır. Bu konuyla ilgili bildiriye, makalelere ve araştırma raporlarına yer verilmiştir.

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;

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 ifade edilmiştir.

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.

Baş (2006), yaptığı araştırmasında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde dil öğretimi açısından dikkat edilmesi gereken unsurları ortaya koymaya çalışmıştır. Yaptığı harf sıralaması uygulamaları sonucunda 2004-2005 ve 2005-2006 eğitim öğretim yıllarında Özel Maya İlköğretim okulu birinci öğrencilerinin dördüncü harf grubu sonunda ses birleştirme becerisini kazanarak okumayı öğrendikleri gözlemiştir. Ses birleştirme becerisini dördüncü harf grubunda kazanımı, son harf grubunda zorlanan sesler üzerinde daha etkili çalışmayı sağlamaktadır. Bu durum okumada hızı olumlu etkilemektedir. Doğru hece üretimi de okuma hızını artırırken yazım hatalarını da en aza indirmektedir. Okuma yazmanın birlikte yürütüldüğü bu süreçte benzer yazım özelliklerine sahip harfler büyük ve küçük sembolüyle eş zamanlı öğretilirken, farklı yazım biçimleri olan harf sembolleri mutlaka belirli aşamalarla öğretilmelidir. Yazma çalışmaları için alfabedeki tüm harfler hazırlık niteliği taşıyan çizgi çalışmaları ve bitişik eğik yazının el kaldırılmadan yazmaya yönelik bilek hareketleri öğrenciye kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

Sağır (2006), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Türkiye genelinde 100, İstanbul özelinde 10 ilköğretim okulunda pilot olarak uygulanan, ilköğretim okulu programı içinde yer alan ve uygulanan ilk okuma yazma öğretiminde “Ses temelli cümle yönteminin, uygulanışını ve başarısını uygulamaya katılan ve birinci sınıflarda bu yöntemle ilk okuma yazma faaliyetlerini yürüten öğretmenlerce, ilk okuma yazma öğretiminde önceki dönemde programda yer alıp uygulanan “Cümle Yöntemi” ile aynı yönlerden karşılaştırmalı olarak değerlendirmesini yapmıştır.

Araştırma sonucundan ses temel cümle yönteminin olumlu yönleri için: ezbere yöntemi değil, anlamlı öğrenme gerçekleşiyor, öğrenciler aktif, yaparak yaşayarak öğreniyorlar, kısa sürede okuma yazma öğreniyorlar, dersler zevkli işleniyor, anlama, yorumlama ve ifade etme becerileri gelişiyor, bilgiler daha kalıcı oluyor, düşündüren, araştırmaya ve yaratıcılığa açık bir yöntem, öğretmenin rehber konumunda olması iyi, öğretmen daha az yoruluyor, fiş kullanmadan daha hızlı eğitim veriliyor, seslere daha rahat ulaşıyor, işbirlikçi bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Yöntemin olumsuz yönleri için ise: anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma

becerisi kazanamıyor, daha fazla zaman gerektiriyor, araç-gereç sıkıntısı yaşıyor, öğretmenler bu yöntemi uygulamaya hazır değil, yazı çalışmalarında öğrenciler çok zorluk yaşıyor, kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor, ölçme değerlendirme çok zor ve kötü, ses ve hece birleşiminde zorluk yaşıyor, imla ve noktalama çalışmaları ve öğrenci kazanımlarında zorluk yaşıyor, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye geri dönüş zor oluyor, uygulama yetersizliği var, öğrenciler okuduğunu anlama becerisini daha zor kazanıyor, hece tanıtmada zorluk yaşıyor şeklinde sıraladıklarını belirtmektedir.

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.

Şahin ve Akyol (2006), yaptıkları araştırmalarında ilköğretim birinci sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemlerden “bireşim yöntemi” ile “çözümleme yöntemi” uygulamalı olarak karşılaştırmış ve hangi yöntemle daha etkili ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma kontrollü son-test modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlk okuma yazma becerisi kontrol grubunda çözümleme, deney grubunda bireşim yöntemiyle öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda 38, deney grubunda 37 öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre bireşim

yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen deney grubu öğrencilerinin çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen kontrol grubu öğrencilerinden okuma yazmaya geçiş süresi, sesli okuma hızları, okuma yanlışlıklarını tekrar etme, yazım yanlışlıkları yapma açısından daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

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.

Öğretmenler “anasınıfında dik çizgiyi öğrenenlere bitişik yazı çizgi çalışmalarının zor geldiği, bazı harflerin yazılışında zorlandıkları kasları gelişmemiş ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin zorlandığı, yazıların çok karmaşık ve okunamaz olduğu, okuma hızının düşük olduğu, el becerileri gelişinceye kadar zaman kaybının olduğu.” şeklinde olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Engin (2006) yaptığı araştırma ile, ülkemizde uygulanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin öğretmenlerin nasıl algıladıklarını, hangi konularda eksikliklerinin olduğu, öğretim yöntemi ile ilgili karşılaşılan sorunların neler olduğu ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırma Trabzon il merkezinde gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 43 öğretmen katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ve “Program Uygulama Takip ve Değerlendirme Çalışma Grubu”na verilmek üzere hazırlanan rapor ve değerlendirme formlarıyla elde edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre: a) Öğretmenlerin çoğu ilk okuma yazma öğretiminde yapılan değişikliği olumlu karşılamakta, yaşanan sorunların yöntemi tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. b) Araştırmaya katılan öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile yapılan etkinliklere öğrencilerin büyük ilgi gösterdiği görüşünde birleşmektedirler. c) Öğretmenler programda ilk okuma yazma süreci ile ilgili takvim verilmemesinin karışıklık yarattığını belirtmektedirler. ç) İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencilerine sözcük türetme, cümle kurma ve metin oluşturma konusunda çalışma yaptırmadıkları saptamıştır. Etkinlikler için hazırlanan materyallerin çoğunun hazır alındığı ya da öğretmenlerce oluşturulduğu görülmüştür. d) Öğretmenler bitişik yazı çalışmalarında sorun yaşamadığını ancak bitişik yazının

sağa doğru eğilmesinde sorunlarla karşılaşıldığını belirtmişlerdir. e) Ses temelli cümle yöntemi ile hazırlanan materyallerin çoğu öğretmenler tarafından yeterli bulunmamaktadır. f) Ses temelli cümle yöntemi ile kendilerine güvenen öğrenciler yetiştirildiğini belirtmektedirler. İlk seslerin verilmesinden itibaren tanıdığı seslerle okuyabilen öğrenciler özgüven geliştirmektedirler. g) Velilerin, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin çelişkili ifadelerine rastlanmaktadır. Bu çelişkilerin sebebi yeni ilköğretim programının yeterince incelenmemesi, verilen eğitim seminerlerinin ciddiye alınmaması, bakanlığın bu konudaki tebliğ ve yazılarının yeterince okunmamasının kaynaklanmaktadır.

Aldemir (2005), ilk okuma yazmayı ses temelli cümle yöntemi ve çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin, birinci sınıftaki öğrenme düzeyleri arasındaki farkı araştırmıştır.

Yaptığı araştırma sonucunda ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuma kalitesinin düştüğünü, heceleme hatası yaptıkları, okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını, akıcı bir okumanın gerçekleştiremedikleri, sessiz okuma gerçekleştirmede sorun yaşadıkları, okum esnasında dudakların kıpırdattıkları ve heceleme problemlerinden dolayı öğrencilerin okumaktan sıkıldıkları tespit etmiştir.

Sabancı Üniversitesi (2005) “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”nda ise, uzman görüşüne dayalı belge incelemesine dayanan raporda ilk okuma- yazma öğretim programları ve yazı ile ilgili görüş ve programın yürütülmesine ilişkin sorunlara değinilmiş ve öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda bu programda yer alan önerilere yer verilmiştir. Aşağıda inceleme ve değerlendirme raporunda yer alan sorun ve önerilere yer verilmiştir. Dik temel yazıya ilişkin ne okuma ne de yazma boyutunda herhangi bir kazanıma; dik temel yazının ne zaman ya da nasıl öğretilceğine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmediği, ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygın olmadığı belirtilmektedir. Şimdi, ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması

gerektiği belirtilmektedir. Yeni programla önceki program arasındaki en dikkat çekici farkın, ilk okuma yazma öğretimi için önerilen yöntem ve yazı için önerilen biçim olduğu belirtilmektedir.

Çocukların çok erken yaşlarda seslere karşı duyarlılıklarını artırmak, heceleri sezmelerini sağlamak, söz varlıklarını geliştirmek, anlama becerilerini geliştirmek, güvenle iletişim kurma tutumunu kazanmalarına yardımcı olmak için uygun ortamlar oluşturulması gerektiği ve ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının bu bağlamda da oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Öte yandan, farklı yöntemlerin etkililiği üzerine nitel ve nicel olarak yapılmış bilimsel araştırmaların az olduğu ve bundan sonra Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin bu konuya gerekli özeni ve duyarlılığı göstermesi beklendiği belirtilmektedir.

Ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklenemeyeceğini; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği yazı biçime uyum sağlamasını tercih etmenin için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerektiği belirtilmektedir.

Erdeniz (2003), “Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümleme Yöntemini Uygulama Becerileri (Kayseri İli Örnekleme)” konulu çalışmasında öğretmenlerin ilk okuma yazma konusunda kendilerini yeterli bulma düzeyleri ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları belli başlı sorunların neler olduğunu ve bu çerçevede öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygulama becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini ilk okuma yazma konusunda % 70 ile % 80 arasında yeterli buldukları saptanmış, karşılaştıkları sorunların başında ilk okuma yazma programından kaynaklanan sorunlar yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarıyla, öğretmenlerin rekabet duygusu ile çözümleme yöntemini uygularken acele ettikleri, devredeki etkinlikleri tamamlamadan bir sonraki devreye geçtikleri saptanmıştır.

Çelenk (2001), “İlk okuma-Yazama Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu araştırmasında, ilk okuma ve yazma öğretim programından doğan, öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin ve okul-aile ilişkilerinden

kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerinin neler olduğunu niceliksel ve niteliksel verilerle belirlemiştir. Araştırmanın evreni Bolu merkez ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenleridir.

Araştırmanın örneklemini 103 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Niteliksel verilerinin elde edilebilmesi için 10 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu öğretmenlerin 5'i halen ilk okuma yazma dersini yürütmekte olan öğretmenlerden, 5'i de önceki yıllarda ilk okuma yazma öğretiminde görev almış ve mesleğinde başarılı (okul yönetiminin başarılı bulunduğu ve veliler tarafında tercih edilen) öğretmenlerden oluşmuştur.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen öğretmen görüşleri çözümleme yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıkları, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmelerinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler.

Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği düşüncelerinde birleşmektedirler.

Yalçın (1999), "İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" adlı çalışmasında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, hizmet içi kurs durumu, kullandığı yöntem) ile ilişkisini belirlemek amacıyla, toplam 17 merkez ilçe ilköğretim okulunda 256 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde verilerin anket yolu ile toplanması sonucunda yapmıştır.

Bu araştırma sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kıdemleri (hizmet süreleri) ve kullandıkları yöntem arasında ise anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bulut (1998), “İlk okuma yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” konulu araştırmasında çözümleme yönteminin neden bireşim yöntemi yerine uygulandığı, okuma yazma öğretiminde iki yöntemden birden nasıl faydalandığını, aralarındaki farkların ve benzerliklerin neler olduğunu incelemiştir.

Araştırmanın evrenini Adana ili (Seyhan ve Yüreğir ilçeleri) merkezinde yer alan resmi ilköğretim okulları ve bu okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme giren okullarda, anket uygulanan öğretmenlerin tamamının sınıf öğretmenliği branşında olmasına dikkat edilmiştir. Hem bireşim hem de çözümleme yöntemini kullanan öğretmenlerden örnekleme alınan okullarda yeterli sayıya ulaşılmadığı için anket, 8 emekli öğretmene de uygulanmıştır. Araştırmaya, hem bireşim hem de çözümleme yöntemini kullanmış 20 öğretmen, sadece çözümleme yöntemini kullanan 20 öğretmen olmak üzere 40 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın başlıca bulguları ise şöyle özetlemiştir:

1. İlk okuma- yazma öğretiminde kullanılan bireşim ve çözümleme yöntemi, okuma ve yazma hızı açısından karşılaştırıldığında, bireşim yönteminin, çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı anlaşılmıştır.

2. Bireşim metoduyla ilk okuma yazma öğretimi yapıldığında, çocuklarda, okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar kelime içindeki sessiz harfleri okurken yanlış okumaktalar veya doğru okumakta zorlanmaktadır. Örneğin, “amca” sözcüğünü “ameca” diye okumaktadırlar.

3. Çözümleme metoduyla ilk okuma yazma yapıldığında, çocuklar okudukları parça veya metni daha iyi anlamaktadırlar. Uzun metinleri anlamlarını bozmadan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre anlatmada, bireşim yöntemine oranla çözümleme yönteminde daha başarılı olmaktadır.

4. Çocuğun gelişim evreleri, özellikleri ve algılamaları dikkate alındığında çözümleme yönteminin daha kullanışlı olduğu görülmüştür. Çözümleme yöntemiyle eğitim-öğretim yapıldığında öğrenciler derslere daha etkin olarak katılmaktadırlar. Çözümleme yöntemi öğrenci merkezli eğitim-öğretim etkinliklerin ön plana çıkarmaktadır. Oysa bireşim yönteminde öğretmen etkin, öğrenci edilgen durumdadır. Çözümleme yöntemi öğrenciyi merkeze alması, onu araştırmaya yöneltmesi ve topluma hazırlaması açısından önemlidir.

5. Eğitimin bireysel farkları önemseydiği sürece başarılı olacağı bir gerçektir. Eğitmen, çözümleme yöntemiyle bireysel farklılıkları daha iyi değerlendirip öğrenciyi çok zorlamadan yönlendirmektedir. Bu da öğrencilerin kendi yeteneklerini belirlemelerine fırsat vermektedir. Ayrıca, öğrencilerin liderlik vasıflarını da ön plana çıkarmaktadır.

6. Türkçe bilinmeyen yörelerde, bireşim metoduyla okuma yazma öğretmek oldukça zordur. Oysa çözümleme yöntemiyle çocuk, cümleleri bütün olarak algılayıp okuma yazmayı öğrenirken, Türkçeyi de öğrenmektedirler.

7. Bireşim yöntemi kullanıldığında sınıf seviyesinde geri kalmış öğrenci ve yetişkinlerin okuma yazmayı öğrenmelerinde etkili sonuçlar elde edilmiştir. Aynı durumun, zeka düzeyleri yüksek olan çocuklar için de geçerli olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey yada nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999).

Bu model çerçevesinde 2005-2006 öğretim yılında ilk okuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanan ses temelli cümle yönteminin öğretmen algıları ve görüşleri açısından değerlendirmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İzmir İli kent merkezinde bulunan 27 özel ve 337 resmi ilköğretim okulunda çalışan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem seçiminde “tabakalı rastgele” yöntem uygulanmıştır. Örneklem seçiminde yer alan başlıca işlemler aşağıdaki gibidir.

Örnekleme giren ilköğretim okulları statülerine göre özel ve resmi ilköğretim okulları, resmi ilköğretim okulları da sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst, orta, alt olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Okulların düzeyleri öğretim müfettişleri ve ilçe Milli Eğitim şube müdürlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Her guruptan % 20’yi temsil edecek şekilde okul sayısı tespit edilerek, okullar arasında rastgele seçim yapılmıştır. Bu işlemin sonucunda örnekleme giren ilköğretim okulları Ek-6’da yer verilmiştir.

Örnekleme farklı statüye ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların seçilme nedeni öğretmen algılarının ve görüşlerinin bu değişkenlere göre de incelenmiş olmasıdır.

Araştırma 6 özel, 79 resmi ilköğretim okulunda 304 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeklerden birini doldurmayan, bazı maddelerini boş bırakan, rastgele cevapladığı uygulayıcı tarafından tespit edilen ve kişisel bilgileri doldurmayan 14 öğretmenin yanıtları geçersiz sayılmıştır. Bu işlemler sonucunda alan örnekleme giren öğretmenlerin sayısı 290 olarak belirlenmiştir. Örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve Kıdemlere Göre Dağılımı

Cinsiyet				Kıdem							
Kadın		Erkek		1-5		6-10		11- 20		21 ve üstü	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
212	73,1	78	26,9	20	6,9	104	35,9	102	35,2	64	22,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 212’si kadın 78’i erkektir. Öğretmenler kıdemlerine göre 1-5 arasında 20, 6-10 yıllar arasında 104, 11-20 arası 102 , 21 ve üstü 64 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2
Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

30 ve altı		31 ve 40 arası		40 ve üstü	
n	%	n	%	n	%
25	8,6	148	51,0	117	40,3

Öğretmenlerin 25’i 30 ve altı, 148’i 31 ve 40 arası ve 117’i öğretmenin 40 ve üstü yaşa sahiptir. Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 3.3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.3
Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Özel		Üst		Orta		Alt	
n	%	n	%	n	%	n	%
6	7	17	20	33	38,8	29	34,1

Araştırmaya alınan okulların % 7'si özel ilköğretim, %20'si üst, % 38,8'i orta ve % 34,1'i alt-sosyo ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarıdır.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin dağılımı Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4
Öğretmenlerin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Özel		Üst		Orta		Alt	
n	%	n	%	n	%	n	%
20	6,9	62	21,4	107	36,6	101	34,8

Araştırmaya alınan öğretmenlerin 20'si özel ilköğretim ve 62'si üst, 107'si orta ve 101'inin de alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalıştığı görülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği (STCYAÖ) ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu ile toplanmıştır. Aşağıda veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek ve görüşme formu ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeği

Bu ölçek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Gün, Yıldız ve Güngör tarafından geliştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı sitesinde yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf kazanımları incelemiştir. Eski Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın karşılaştırılması yapılmış ve literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından sekiz ilköğretim okulunda bulunan 24 öğretmene "Birinci sınıf yeni ilk okuma yazma öğretimi müfredatı ile ilgili görüşleriniz nedir?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu

soruya verdikleri düz yazı biçimindeki yanıtları maddelenerek, Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Ölçeği için 47 madde saptanmıştır. Bu maddeler birinci sınıf okutan beş sınıf öğretmeni, Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışan dokuz, Türkçe Bölümünde çalışan üç öğretim elemanı ve ilköğretim okullarında çalışan dört Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve inceleyicilerin görüşleri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Bu görüş ve önerilere göre hazırlanan 47 maddelik deneme formu 304 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen verilerden Faktör Çözümlemesi, Madde Ölçek Korelasyonu ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır.

STCYAÖ'ne yapılan Faktör Çözümlemesi sonucunda faktör yükü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yalnızca seçilen 40 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. 40 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .93 bulunmuştur. Bu ölçeğin alt boyutlarına ait Güvenirlik Katsayıları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5
Ses Temelli Cümle Yöntemi Algı Ölçeklerinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Yöntemin Olumlu Yönleri	.90
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	.81
Yöntemin Zor Yönleri	.80
Öğrenci Katılımı	.74
Öğretmenlerin Yeterliliği	.64

Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme STCYAÖ'inde yer alan olumlu cümlelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz cümlelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. STCYAÖ'inde alınabilecek

en yüksek puan 155 en düşük puan ise 31 olmaktadır. STCYAÖ ile ilgili örnek maddeler Ek 7’de verilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi Görüşme Formu

Bu görüşme formu ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşlerinin saptanması amacıyla Gün, Güngör ve Yıldız tarafından geliştirilmiştir. Bunun için öğretmen kompozisyonları ve literatür taraması sonucu bir ön deneme formu oluşturulmuş, uzmanların (n=16) ve öğretmenlerin (n=24) görüşüne sunulmuştur. Onların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve görüşme formunda sorulacak sorular belirlenmiştir.

Bu görüş ve önerilere göre hazırlanan görüşme formu 20 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamadan sonra gerekli değişiklikler yapılmış ve gerçek çalışmaya geçilmiştir. Görüşme formunun içerik geçerliliği için uzman ve alanda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunun ile sözel veriler toplandığı için formun güvenilirliği yerine görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve öğretmenlerin dürüst ve açıklıkla bilgi vermesi üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak sözel verilerin analizinde analiz yapan kişinin güvenilirliğinin hesaplanması için araştırmacının veri kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bunun için verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması sürecinde analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için, uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2003). Hesaplanan güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada nitel veriler elde edildiği için içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler oldukları gibi yazınsal olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır (Bilgin’den aktaran; Yıldız, 2003). Görüşme formu, STCYAÖ için seçilen okullarda görüşme yapmak isteyen öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşmeye 116 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Görüşme yapılan öğretmen sayısı özel okul öğretmen sayısından çok fazla olmamasına ve sosyo-ekonomik düzeye (üst, orta, alt) göre görüşme yapılan öğretmen sayısı da daha sağlıklı bir karşılaştırma için eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Görüşme sosyo-ekonomik düzeye göre üst, orta, alt olarak ve bu düzeylerin içinde yer alan (üç üst düze, iki alt düzey pilot okul) ancak ayrı olarak değerlendirilen yeni müfredatın uygulanması amacıyla 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak seçilen okullarda çalışan birinci sınıf öğretmenleri ve aynı okullarda çalışan 2004-2005 öğretim yılında yeni müfredatla birinci sınıfı okutan ve halende kendi sınıfını ikinci sınıf olarak okutan öğretmenlerle ve özel okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Tablolarda pilot okullarda birinci sınıfı okutan öğretmenler için Pilot 1. S, geçen sene yeni müfredatla birinci sınıfı okutan ve şu anda öğrencileri ikinci sınıfa devam eden öğretmenler için de pilot 2. S olarak alınmıştır.

Uygulama yapılan öğretmen sayılarının çalıştıkları okul dağılımı Tablo 3.6 verilmiştir.

Tablo 3.6
Öğretmenlerin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Özel		Üst		Orta		Alt		Pilot 1. sınıf		Pilot 2. sınıf	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
18	15,5	24	20,7	24	20,7	24	20,7	17	14,6	9	7,7

VERİ TOPLAMA

Veri toplama İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izin alınmasından sonra örnekleme giren okullarda, 2005-2006 öğretim yılında STCYAÖ ve STCYGF araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Veri toplama araçları örnekleme giren okullarda, o gün okulda bulunan öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenlerin içten yanıtlar verebilmelerini sağlamak amacıyla STCYAÖ ilişkin açıklamalar ölçeğin başında yazılı olarak verilmiş ayrıca araştırmacı tarafından öğretmenlere okunmuş ve açıklanmıştır. Ölçeğin doldurulması sırasında öğretmenlerin ölçek ile ilgili sordukları sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve çeşitli örnekler verilerek ölçeğin daha anlaşılır olması sağlanmıştır. STCYGF için de öğretmenlere uygulayıcı tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin bir bölümü elde, bir bölümü de SSPS for WİNDOWS 11.0 istatistik program kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart sapma
3. Frekans ve Yüzde
4. t-Testi
5. Varyans Analizi
6. LSD Testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, önceki bölümde açıklanan araçlar ve yöntemlerle toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları

Bu araştırmanın ilk problemi öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarının ne olduğu ile ilgilidir. Bu problemin çözümü için öğretmenlerin STCYAÖ'ne verdikleri cevapların madde ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1
Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	Madde		O	SS
	No	Maddeler		
	33	yeni kelimeler oluşturmak öğrencileri mutlu etmekte	3,81	,94
	37	Türkçe'nin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmekte	3,80	,80
	44	Konuşma seslerin birleştirilmesiyle oluşmakta	3,77	,78
	11	Öğrenciler duyduğu ve çıkardığı sesleri farkına varmakta	3,76	,94
	4	Yeni sözcükler ve tümceler oluşturmak eğlenceli	3,64	1,02
	1	Türkçenin ses yapısına uygun	3,62	1,07
	2	Kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmiş	3,55	1,17
	21	Çalışmalar konuşma becerilerini geliştirmekte	3,52	,91
Yöntemin	14	Müfredat konuşma becerileri yönünden zenginleştirilmiş	3,50	1,00
Olumlu	17	Sözcük dağarcığının geliştirilmesine önem verilmiş	3,45	1,02
Yönleri	45	Yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmekte	3,40	1,00
	24	Öğrenciler genelde aynı dönemde okumaya geçmekte	3,36	1,26
	15	Müfredat dinleme becerileri yönünden zenginleştirilmiştir	3,35	1,01

Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Tablo 4.1'in devamı)

Boyutlar	Madde		O	SS
	No	Maddeler		
Yöntemin Olumlu Yönleri	18	Yöntem öğrencilerin düşünmeye yöneltmekte	3,33	1,07
	13	Öğrencilerin sesleri öğrenmesi, sözcükleri doğru yazmalarını sağlamakta	3,30	1,10
	12	Sözlü anlatımdan yazılı anlatıma geçişi kolaylaştırmakta	3,03	1,04
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	23	Bu uygulamaya üst sınıflarda geçilmelidir	3,37	1,39
	39	Diğer yazılar metinlerin okumalarını güçleştirmekte	3,32	1,19
	5	Yazı için öğrencilerin el göz uyumu gelişimi yeterlidir	3,22	1,20
	28	Bitişik eğik yazıyı öğrenmekte güçlük çekmekte	3,22	1,37
	8	Bitişik eğik yazıyı kavramada zorlanmakta	2,66	1,30
	42	Yöntem öğrencileri sıkmakta	3,34	1,12
	36	Öğrenciler heceleri yazmada zorlanmakta	2,70	1,22
Yöntemin Zor Yönleri	41	Yan yana gelen iki sessiz harfi okumada zorlanmakta.	2,67	1,12
	40	öğrencinin okuduğunu anlamasını güçleştirmekte	2,50	1,13
	31	Sözcükleri hecelere ayırmada zorlanmakta	2,22	1,17
	22	Yöntem öğrencilerin okuma hızlarını düşürmekte	2,11	1,14
	19	Öğrenciler pasif durumda	3,65	1,00
Öğrenci Katılımı	46	Öğrencilerin derse katılımı az olmakta	3,52	1,00
	10	Etkinlikler öğrencilerin düzeyine uygun değildir	3,06	1,21
	20	Evde çalışmaya yöneltme yönünden eksik	2,97	1,18
	29	Yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmelerini güçleştirmekte	2,90	1,27
	3	Hazırlık süresi yetersiz	2,83	1,25
	26	Okuma metinleri düzeyin üzerinde	2,80	1,35
	32	Kılavuz kitaplar, öğretmenler için yeterli değildir	2,90	1,22
Öğretmenlerin Yeterliliği	6	Öğretmenler çalışmalar açısından yetersiz	2,86	1,12
	34	Öğretmenlerin, sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisi yeterli	2,35	1,02
	16	Bu yazı sitiline geçişle ilgili bir açıklama yapılmamış	2,34	1,20
	7	Öğretmenlerin hizmet-içi eğitime gereksinimi var	2,21	1,06
	9	Verilen seminer çalışmaları yetersiz	1,95	,97

Tablo 4.1’de yer alan ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin yüksek olduğu maddeler sırasıyla: Yeni kelimeler oluşturmak öğrencileri mutlu etmekte (O=3,81), Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütüldüğü (O=3,80), konuşmanın seslerin birleştirilmesiyle oluştuğunu fark ettikleri (O=3,77), yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin farkına varmasını sağladığı (O=3,76), öğrenciler pasif durumda (O=3,65) ve yeni sözcükler ve tümceler oluşturmak eğlenceli (O=3,64) olduğu olarak belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin yüksek olduğu maddelerin yöntemin olumlu yönleri ile ilgili boyutta toplandığı görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin düşük olduğu maddeler ise: Öğretmenlere verilen seminer çalışmalarının yeterli olmadığı (O=1,96), öğretmenlerin hizmet-içi eğitime gereksinimi olduğu (O=2,21), yöntemin öğrencilerin okuma hızlarını düşürdüğü (O=2,11), öğrencilerin sözcükleri hecelere ayırmada zorlandıkları (O=2,22), bitişik eğik yazıya neden geçildiğiyle ilgili bir açıklamanın yapılmadığı (O=2,34), öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirmeye ilişkin bilgisinin yeterli olduğu (O=2,35), yöntemin öğrencinin okuduğunu anlamasını güçleştirdiğine (O=2,50) yönelik olarak belirlenmiştir. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin düşük olduğu maddelerin yöntemin zor yönleri ve öğretmenlerin yeterliliği alt boyutlarında toplandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Cinsiyet

Bu araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu problemin çözümüne ilişkin olarak ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin her bir alt boyuttaki beklentilerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını tespit etmek için *t* testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2
Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri ve Cinsiyet
(Ortalama, Standart Sapma ve *t* testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	O	SS	sd	t Değeri	Önem Denetimi
Yöntemin Olumlu Yönleri	Kadın	56,47	10,05	288	,58	Fark Önemsiz
	Erkek	55,66	11,31	124,41		
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	Kadın	15,61	4,88	288	1,13	Fark Önemsiz
	Erkek	16,34	4,82	138,65		
Yöntemin Zor Yönleri	Kadın	15,40	4,92	288	,92	Fark Önemsiz
	Erkek	16,01	4,95	136,54		
Öğrenci Katılımı	Kadın	21,87	4,84	288	,62	Fark Önemsiz
	Erkek	21,44	5,90	117,22		
Öğretmenlerin Yeterliliği	Kadın	14,68	4,07	288	,33	Fark Önemsiz
	Erkek	14,51	3,63	152,82		

Tablo 4.2’de yer alan bulgular incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğik Yazının Zorlukları , Yöntemin Zor Yönleri, Öğrenci Katılımı, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarının tümünde kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak alt boyutların ortalamaları karşılaştırıldığında Yöntemin Olumlu Yönleri ve Öğrenci Katılımı alt boyutlarındaki ortalamaların diğer alt boyutların ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan *t* testi sonucunda da tüm alt boyutlarda öğretmenlerin algı düzeyleri arasında önemli farka rastlanmadığı genelde ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Kıdem

İlköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için 1-5 yıl çalışanlar, 6-10 yıl çalışanlar, 11-20 yıldır çalışanlar, 21 yıl ve daha fazla süredir çalışanlar olarak gruplar belirlenmiştir.

Belirlenen bu gruplar arasında, ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin

ölçeklerine ait ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3
Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı
Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Kıdem	n	O	SS
Yöntemin Olumlu Yönleri	1 - 5	20	54,55	10,86
	6 - 10	104	56,35	10,62
	11 - 20	102	56,44	10,59
	21 ve üstü	64	56,34	9,74
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	1 - 5	20	14,00	4,98
	6 - 10	104	15,30	4,98
	11 - 20	102	16,24	4,79
	21 ve üstü	64	16,51	4,64
Yöntemin Zor Yönleri	1 - 5	20	14,75	5,17
	6 - 10	104	14,98	4,86
	11 - 20	102	16,14	5,02
	21 ve üstü	64	15,85	4,81
Öğrenci Katılımı	1 - 5	20	21,20	4,75
	6 - 10	104	22,00	4,87
	11 - 20	102	21,87	5,46
	21 ve üstü	64	21,34	5,21
Öğretmenlerin Yeterliliği	1 - 5	20	14,05	3,57
	6 - 10	104	14,66	4,15
	11 - 20	102	14,75	4,04
	21 ve üstü	64	14,60	3,66

Tablo 4.3 incelendiğinde Yöntemin Zor Yönleri (11 ile 20 O=16,14), Öğretmenlerin Yeterliliği (11 ile 20 O=14,75) alt boyutlarında en yüksek ortalamanın 11 ile 20 yıldır çalışan öğretmenlere, bu alt boyutlarda en düşük ortalamanın ise 1 ile 5 yıldır çalışan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bitişik Eğik Yazının Zorlukları (21 ve üstü O=16,51 ve 1 ile 5 O= 14,00) alt boyutunda en yüksek ortalamanın 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ve en düşük ortalamanın da 1 ile 5 yıl arası çalışan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3'teki Standart Sapmalar incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğik Yazının Zorlukları ve Yöntemin Zor Yönleri alt boyutlarında 1 ile 5 yıl arası çalışan, Öğrenci Katılımında 11 ile 20 ve Öğretmenlerin Yeterliliğinde ise 6 ile 10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre algı düzeylerinin Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğik Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor Yönleri, Öğrenci Katılımı, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.4 verilmiştir.

Tablo 4.4
Öğretmenlerin Kıdemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı
Düzelelerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Yöntemin Olumlu Yönleri	GA	3	63,23	21,07	,19	Fark Önemsiz
	Gİ	286	31176,37	109		
	GN	289	31239,60			
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	GA	3	142,93	47,64	2,03	Fark Önemsiz
	Gİ	286	6713,01	23,47		
	GN	289	6855,94			
Yöntemin Zor Yönleri	GA	3	88,88	29,62	1,21	Fark Önemsiz
	Gİ	286	6948,24	24,29		
	GN	289	7037,12			
Öğrenci Katılımı	GA	3	25,13	8,37	,31	Fark Önemsiz
	Gİ	286	7609,97	26,60		
	GN	289	7635,10			
Öğretmenlerin Yeterliliği	GA	3	8,42	2,80	,17	Fark Önemsiz
	Gİ	286	4518,27	15,79		
	GN	289	4526,70			

Tablo 4.4 incelendiğinde Varyans Analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin algı düzeylerinin tüm alt boyutlarda farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Yaş

İlköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin yaşlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmenlerin yaşları 20-30 arası, 31-40 arası, 41 ve üstü olarak gruplara ayrılmıştır.

Belirlenen bu gruplar arasında, ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin verdikleri cevaplar, ölçek ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış ve ilgili veriler Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5
Öğretmenlerin Yaşlar ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri
(Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Yaş	n	O	SS
Yöntemin Olumlu Yönleri	20-30	25	54	9,22
	31-40	148	57,04	10,33
	41 ve üstü	117	55,75	10,68
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	20-30	25	14,40	4,56
	31-40	148	15,87	4,87
	41 ve üstü	117	16,03	4,91
Yöntemin Zor Yönleri	20-30	25	14,36	4,66
	31-40	148	15,68	4,98
	41 ve üstü	117	15,67	4,93
Öğrenci Katılımı	20-30	25	20,32	4,94
	31-40	148	22,31	5,21
	41 ve üstü	117	21,36	5,02
Öğretmenlerin Yeterliliği	20-30	25	14,56	3,09
	31-40	148	14,58	4,30
	41 ve üstü	117	14,73	3,68

Tablo 4.5 incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri alt boyutunda en yüksek ortalamanın 31-40 yaş (O=57,04), en düşük ortalamanın ise 20-30 yaş (O=54) grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun

Standart Sapmalarına bakıldığında 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş gruba göre daha heterojen yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Bitişik eğitim yazının zorlukları alt boyutunda en yüksek ortalamanın 41 ve üstü yaş (O=16,03), en düşük ortalamanın ise 20-30 yaş (O=14,40) grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında 41 ve üstü bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş arasında bulunan gruba göre daha heterojen yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Yöntemin Zor Yönleri alt boyutunda en yüksek ortalamanın 31-40 (O=15,68), en düşük ortalamanın ise 20-30 yaş (O=14,36) grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında 20-30 arasında bulunan öğretmenlerin 31-40 yaş grubuna göre daha homojen yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenci katılımı alt boyutunda en yüksek ortalamanın 31-40 yaş (O=22,31), en düşük ortalamanın ise 20-30 yaş (O=20,32) grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş gruba göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda en yüksek ortalamanın 41 ve üstü yaş (O=14,73), en düşük ortalamanın ise 20-30 yaş (O=14,56) grubunda bulunan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Her iki grubun Standart Sapmalarına bakıldığında 41 ve üstü yaş arasında bulunan öğretmenlerin 20-30 yaş grubuna göre daha heterojen yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre algı düzeylerinin Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor Yönleri, Öğrenci Katılımı, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6
Öğretmenlerin Yaşları ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı
Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Yöntemin Olumlu Yönleri	GA	2	248,04	124,01	1,14	Fark Önemsiz
	Gİ	287	30991,57	107,98		
	GN	289	31239,60			
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	GA	2	56,27	28,13	1,18	Fark Önemsiz
	Gİ	287	6799,67	23,69		
	GN	289	6855,94			
Yöntemin Zor Yönleri	GA	2	40,00	20,00	,82	Fark Önemsiz
	Gİ	287	6997,12	24,38		
	GN	289	7037,12			
Öğrenci Katılımı	GA	2	114,76	57,38	2,19	Fark Önemsiz
	Gİ	287	7520,33	26,20		
	GN	289	7635,10			
Öğretmenlerin Yeterliliği	GA	2	1,73	,865	1,31	Fark Önemsiz
	Gİ	287	4524,97	15,76		
	GN	289	4526,70			

Tablo 4.6'da Varyans Analizi sonuçlarına göre Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğik Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor Yönleri, Öğrenci Katılımı, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarında algı düzeylerinde önemli farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Mezun Oldukları Okul

Öğretmenler mezun oldukları okullara göre eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, eğitim fakültesi diğer bölümler (biyoloji, fizik, fen vb öğretmenlikler), diğer fakülteler (iktisat, ziraat, edebiyat vb), eğitim enstitüsü (eğitim yüksek okulu) ve açık öğretim fakültesi mezunları olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin mezun olunan okula göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini saptamak amacıyla öncelikle algı düzeylerine ilişkin

verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ilgili veriler Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalama ve Standart Sapmaları)

Boyutlar	Gruplar	n	O	SS
Yöntemin Olumlu Yönleri	Eğitim fak. sınıf öğretmeni	43	55,74	10,97
	Eğitim fak. diğer bölümler	50	57,64	8,10
	Diğer fakülteler	83	55,22	11,01
	Eğitim Enstitüsü	81	55,48	10,98
	Açık öğretim fakültesi	33	59,33	9,36
Bitişik Eğik Yazının Zorlukları	Eğitim fak. sınıf öğretmeni	43	15,13	5,09
	Eğitim fak. diğer bölümler	50	16,72	4,13
	Diğer fakülteler	83	14,92	5,13
	Eğitim Enstitüsü	81	16,14	4,80
	Açık öğretim fakültesi	33	16,73	4,88
Yöntemin Zor Yönleri	Eğitim fak. sınıf öğretmeni	43	15,74	4,87
	Eğitim fak. diğer bölümler	50	16,62	4,55
	Diğer fakülteler	83	14,87	4,76
	Eğitim Enstitüsü	81	14,98	4,87
	Açık öğretim fakültesi	33	16,90	5,79
Öğrenci Katılımı	Eğitim fak. sınıf öğretmeni	43	21,23	4,94
	Eğitim fak. diğer bölümler	50	21,80	4,86
	Diğer fakülteler	83	22,48	4,72
	Eğitim Enstitüsü	81	20,58	5,23
	Açık öğretim fakültesi	33	23,45	6,01
Öğretmenlerin Yeterliliği	Eğitim fak. sınıf öğretmeni	43	13,44	3,56
	Eğitim fak. diğer bölümler	50	15,10	3,78
	Diğer fakülteler	83	15,27	4,30
	Eğitim Enstitüsü	81	14,30	3,71
	Açık öğretim fakültesi	33	14,72	4,14

Tablo 4.7 incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri (Açık öğretim fakültesi O=59,33, Diğer fakülteler O=55,22), Bitişik Eğik Yazının Zorlukları (Açık öğretim fakültesi O=16,73, Diğer fakülteler O=14,92) ve Yöntemin Zor Yönleri (Açık

öğretim fakültesi O=16,90, Diğer fakülteler O=14,87) alt boyutlarında en yüksek ortalamaların Açık öğretim fakültesi, en düşük ortalamaların ise Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 4.7’de Standart Sapmalar incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları ve Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarında Diğer fakültelerden Mezun olan öğretmenlerin, Yöntemin Zor Yönleri ve Öğrenci Katılımı alt boyutlarında ise Açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin Yeterliliği dışındaki tüm alt boyutlarda diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin daha homojen olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre algı düzeylerinin Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor Yönleri, Öğrenci Katılımı, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullar ve Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Yöntemin Olumlu Yönleri	GA	4	555,69	138,92	1,29	Fark Önemsiz
	Gİ	285	30683,91	107,66		
	GN	289	31239,60			
Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları	GA	4	162,36	40,59	1,72	Fark Önemsiz
	Gİ	285	6693,57	23,48		
	GN	289	6855,94			
Yöntemin Zor Yönleri	GA	4	182,64	45,66	1,89	Fark Önemsiz
	Gİ	285	6854,47	24,05		
	GN	289	7037,12			
Öğrenci Katılımı	GA	4	262,79	65,69	2,54	Fark Önemli* F(2,37)=2,54,p<0,05
	Gİ	285	7372,30	25,86		
	GN	289	7635,10			
Öğretmenlerin Yeterliliği	GA	4	115,14	28,76	1,86	Fark Önemsiz
	Gİ	285	4411,56	15,47		
	GN	289	4526,70			

Tablo 4.8’de Varyans Analizi sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin Öğrenci Katılımı alt boyutunda algı düzeylerinde önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Öğrenci Katılımı alt boyutunda yer alan farklılığın belirlemek için LSD Testi yapılmıştır. LSD Testi sonuçları Tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9
Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri ve Mezun Oldukları Okullara Göre LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	Eğt.Fak. Sın.Öğr	Eğt.Fak diğer böl.	Diğer Fak.	Eğitim Ensti.	Açık Öğrt. Fak.
Öğrenci Katılımı	Eğitim fak. sınıf öğret.					
	Eğitim fak. diğer böl.					
	Diğer fakülteler					
	Eğitim Enstitüsü			Fark Önemli*		Fark Önemli*
	Açık öğretim fakültesi					

* (p<0,05)

Tablo 4.9 incelendiğinde Öğrenci Katılımı alt boyutunda Eğitim Enstitüsü ile Diğer Fakültelerden ve Açık Öğretim Fakültesi mezunları arasında önemli farklılıkların olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu

İlköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için okulun özel ve devlet ilköğretim okulu da üst, orta ve alt olmak üzere sosyo-ekonomik durumuna göre kendi içinde üçe ayrılmıştır.

Belirlenen gruplar arasında öğretmenlerin algı düzeylerinin verdikleri cevaplar, ölçeklerin Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmış, ilgili veriler Tablo 4.10'de sunulmuştur.

Tablo 4.10
Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeyleri (Ortalamlar ve Standart sapmalar)

Boyutlar	Sos-Eko Düzey	n	O	SS
Yöntemin Olumlu Yönleri	Özel	20	58,40	10,40
	Üst	62	57,80	10,78
	Orta	107	55,95	9,48
	Alt	101	55,20	10,69
Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları	Özel	20	18,95	4,04
	Üst	62	16,22	5,05
	Orta	107	15,57	4,56
	Alt	101	15,19	5,02
Yöntemin Zor Yönleri	Özel	20	16,70	5,61
	Üst	62	16,40	4,92
	Orta	107	15,36	4,92
	Alt	101	15,04	4,78
Öğrenci Katılımı	Özel	20	22,85	5,09
	Üst	62	22,53	5,00
	Orta	107	20,98	5,39
	Alt	101	21,89	4,91
Öğretmenlerin Yeterliliği	Özel	20	16,40	3,66
	Üst	62	14,43	4,23
	Orta	107	14,00	4,12
	Alt	101	15,08	3,52

Tablo 4.10 incelendiğinde Yöntemin Olumlu Yönleri (Özel O=58,40, Alt O=55,20), Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları (Özel O=18,95, Alt O=15,19), Yöntemin Zor Yönleri (Özel O=16,70, Alt O=15,04), Öğrenci Katılımı (Özel O=22,85, Orta O=20,98) ve öğretmenlerin Yeterliliği (Özel O=16,40, Orta O=14,00) alt boyutlarında en yüksek ortalamaların Özel okullara, en düşük ortalamaların ise Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor

Yönlerinde alt, Öğrenci Katılımı ve Öğretmenlerin Yeterliliğinde de orta sosyo-ekonomik duruma sahip okullarına ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları ve Öğretmen Yeterliliği alt boyutlarında üst sosyo-ekonomik duruma sahip okullarda çalışan öğretmenlerin daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik durumuna göre tüm alt boyutlarındaki farklılıkların önemli olup olmadığını anlamak amacıyla Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 4.11’te verilmiştir

Tablo 4.11

Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre Varyans Analiz Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Yöntemin Olumlu Yönleri	GA	3	361,72	120,57	1,11	Fark Önemsiz
	Gİ	286	30877,87	107,96		
	GN	289	31239,60			
Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları	GA	3	251,89	83,96	3,63	F(2,60)=3,63,p<0,05
	Gİ	286	6604,05	23,09		
	GN	289	6855,94			
Yöntemin Zor Yönleri	GA	3	100,46	33,48	1,38	Fark Önemsiz
	Gİ	286	6936,65	24,25		
	GN	289	7037,12			
Öğrenci Katılımı	GA	3	127,35	42,45	1,61	Fark Önemsiz
	Gİ	286	7507,75	26,25		
	GN	289	7635,10			
Öğretmenlerin Yeterliliği	GA	3	127,47	42,49	2,76	F(2,60)= 2,76,p<0,05
	Gİ	286	4399,23	15,38		
	GN	289	4526,70			

Tablo 4.11’deki Varyans Analizi sonuçlarına göre Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları ve Öğretmenlerin Yeterliliği boyutlarındaki ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerinde önemli farklılık olduğu saptanmıştır.

Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları, Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Testi yapılmıştır. LSD Testi sonuçları Tablo 4.12’te verilmiştir.

Tablo 4.12

Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algı Düzeylerine Göre LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Özel	Üst	Orta	Alt
Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları	Özel		Fark Önemli*	Fark Önemli*	Fark Önemli*
	Üst				
	Orta				
	Alt				
Öğretmenlerin Yeterliliği	Özel			Fark Önemli*	
	Üst				
	Orta				Fark Önemli*
	Alt				

* (p<0,05)

Tablo 4.12’teki LSD Testi sonuçları incelendiğinde Bitişik Eğitim Yazının Zorlukları alt boyutunda özel ilköğretim okulları ile üst, orta ve alt ilköğretim ilkokulları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutunda ise Orta sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okulları ile Alt sosyo-ekonomik duruma sahip ve Özel ilköğretim okulları arasında da önemli farklılıkların olduğu görülmektedir.

İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin ne olduğu ile ilgilidir. Bu problemin çözümü için STCYGF’nda belirttikleri görüşlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13
Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğrenciler için Sağladığı
Yararlara İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)''		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ezberciliği önler	7	23,33	6	18,75	5	13,88	4	16,66	2	10	1	7,69
Harf yazımında yanlışları azaltır	-	-	1	3,12	1	2,77	2	8,33	1	5	-	-
Sözcük okuma ve yazmada zorlanır	-	-	-	-	2	5,55	1	4,16	1	5	1	7,69
Görsel etkinliklerden yarar sağlar	-	-	-	-	-	-	1	4,16	1	5	-	-
Okumaya geçişin zamanı kısaltır	12	40	1	3,12	3	8,33	2	8,33	1	5	2	15,38
Derse katılımı artırır	1	3,33	3	9,37	5	13,88	3	12,5	2	10	-	-
Zevkli öğretim yapılmasını sağlar	1	3,33	4	12,5	5	13,88	1	4,16	2	10	-	-
Cümle oluşum aşaması yaratıcılığı geliştirir	4	13,33	6	18,75	5	13,88	6	25	6	30	-	-
Okumaya toplu geçişlerin olmasını sağlar	-	-	-	-	3	8,33	2	8,33	1	5	1	7,69
Çok sözcük öğrenmesi kelime darlığını geliştirdi	-	-	5	15,62	-	-	2	8,33	-	-	2	15,38
Sesleri kolay kavratır	3	10	6	18,75	6	16,66	-	-	3	15	3	23,07
Gereksiz yüklenme yoktur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,69
Yorumlamaları gelişir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,69
Her çocuk okumaya geçer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,69
Düşünmeye sevk eder	2	6,66	-	-	1	2,77	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	30	100	32	100	36	100	24	100	20	100	13	100

Tablo 4.13 incelendiğinde alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmenlerin bu yöntemin en çok okumaya geçiş zamanı kısalttığını ve ezberciliği önlediğini belirtmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmenlerin ise bu yöntemin yaratıcılığı geliştirdiğini, ezberciliği önlediğini, sesleri kolay kavramayı sağladığını belirtmişlerdir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğretmenlerin ise bu yöntemin sesleri kolay kavratıldığını, özel okuldaki öğretmenler ve pilot birinci sınıf öğretmenlerin ise cümle oluşum aşamasının yaratıcılığını

eleştirdiğini ve pilot ikinci sınıf öğretmenlerinin de sesleri kolay kavradığı olarak vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğu bu konuda olumlu düşünceler belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı yararları hakkında söylediklerine ilişkin örnek cümleler Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğrenciler için Sağladığı Yararlara İlişkin Söyledikleri (Örnek Cümleler)

Kategori	Okumaya geçişte zaman kısaltma	Ezberciliği önleme	Sesleri kolay kavratma	Derse katılımı artırma
Alt Sos-eko. (24)	“Okuma yazmaya geçişte zaman açısından daha erken geçilmesine olanak sağlamaktadır.”	“Öğrencilerin düşünmesini sağlıyor, ezberleme olayı yoktur.”	“Sesleri kolay kavrayarak bütüne varmaları gelişimleri için yararlıdır.”	“Yöntemde merak uyandırıcı materyaller kullanıldığında aktif öğrenme sağlanıyor.”
Orta Sos-eko (24)	“...Öğrencilerin bu metotla da okuma yazmaya daha kısa sürede geçtikleri sonucuna vardım.”	Öğrenciler ezberlemeden, mantık kuralları içinde, bütünsellikle okumayı sökmektedirler.	Öğrenciler sesleri kolay kavradıklarından dolayı hece, sözcük ve cümle oluşturmada sıkıntı yaşamıyorlar.	“Bu yöntemde öğrenciler daha etkin haldeler ve kelime, cümle kurma aşaması öğrencilerin derse katılımını sağlıyor.”
Üst Sos-eko (24)	“...Bu yöntemde okuma yazmaya daha çabuk geçiyorlar.”	“Bu yöntemde öğrencilerin bir şeyleri ezberlemeleri gerekmiyor.”	“Ses ve heceleri kısa sürede tanır, kavrar ve okur.”	“Yöntem öğrencilerin daha da hareketli olmalarına yardım etti.”
Özel (18)	“Okumaya geçişi hızlandırıyor.”	“Yaratıcılığı geliştiriyor, ezberciliği önüyor.”	-	“Etkinlikler öğrencilerin derse katılımını arttırıyor.”
Pilot 1.S (17)	“Okuma yazmaya daha çabuk geçiyorlar.”	“Ezbercilik olmadığı için ses temelli cümle yöntemiyle eğitim daha olumlu.”	“Öncelikle sesleri öğrendiği için, tüm sesleri de kavradıktan sonra tüm söylenenleri yazmaları daha kolay oluyor.”	“Öğrencilerin hece, sözcük ve cümle oluşturma aşamalarına katılmaları öğrencilerin daha çok derse katılımını sağladı.”
Pilot 2.S (9)	“Öğrenciler çabuk okuma yazmaya geçiyorlar.”	“Çocuklar fiş cümlelerini ezberlediklerinden daha kolay okuma yazmaya geçebiliyor.”	“Sesleri daha çabuk kavlıyor...”	-

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin yöntemin öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin genelde birbirine yakın görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşleri cümle yöntemiyle karşılaştırarak ve deneyimleriyle görüş belirttikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin kendilerini ve öğrencileri zorlayan yönlerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.15’te yer verilmektedir.

Tablo 4.15
Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Kendilerini ve Öğrencileri Zorlayan Yönlerine İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kurallara uymada zorluk	2	6,45	-	-	1	3,22	-	-	-	-	-	-
Bazı harflerin söylenmesinde zorluk	2	6,45	2	5,71	1	3,22	-	-	-	-	-	-
Kaynak eksikliği	4	12,90	1	2,85	4	12,90					3	50
Seslerin sırası ve kavranmaması	7	22,58	6	17,14	2	6,45	3	16,66	1	9,09		
Hecede sesiz harflerin okunmasında zorluk	1	3,22	1	2,85	-	-	-	-	-	-	-	-
Ayrıntı fazlalığı	2	6,45	1	2,85	1	3,22	-	-	-	-	-	-
Öğrenciye ayrılan zamanın azalması	2	6,45	1	2,85	1	3,22	-	-	1	9,09	-	-
Seslerin anlam ifade etmemesi	2	6,45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hecemeleme fazlalığı	1	3,22	7	20	4	12,90	8	44,44	4	36,36	1	16,66
Yavaş ve anlamsız okuma	1	3,22	4	11,43	10	32,26	2	11,11	3	27,27	2	33,33
Yazım ve noktalama işaretlerini öğrenme ve öğretmede zorluk	2	6,45	4	11,43	1	3,22	-	-	-	-	-	-
Cümle kavramını vermede zorluk	-	-	1	2,85	-	-	1	5,55	-	-	-	-
Seslerin birleştirilmesinde zorluk	1	3,22	6	17,14	2	6,45	-	-	1	9,09	-	-
Heceden kelime yapmada zorluk	3	9,67	-	-	3	9,67	3	16,66	-	-	-	-
Okumaya aynı zamanda geçmeme	1	3,22	-	-	-	-	1	5,55	1	9,09	-	-
Öğretilen açık heceleri kelime içinde yanlış heceleme	-	-	1	2,85	1	3,22	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	31	100	35	100	31	100	18	100	11	100	6	100

Tablo 4.15 incelendiğinde orta (% 20), özel (% 44,44), pilot (% 36,36) okullarda çalışan öğretmenlerin heceleme fazlalığının kendisini ve öğrencilerini zorlayan yönler olduğunu belirtmektedirler. Kaynak eksikliği (% 50) en çok pilot ve seslerin sırası ve kavranmaması (% 22,58) alt düzey okul öğretmenleri tarafından kendilerini ve öğrencilerini zorlayan yönler olarak algılanmaktadır. Yavaş ve anlamsız okuma (üst %32,26, pilot 1.sınıf %27,27 ve pilot 2.sınıf %33,33) da öğretmenler bu yöntemin zorlayan yönler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genelde öğrencilerin heceleyerek yavaş okumalarını ve heceleme yanlışlıkları yapmalarını yöntemin zorlayan yönleri olarak görmektedirler. Örneğin:

“Okuma hızlarında düşüklük gözlenmektedir. Bu da anlama ve anlatımı etkilemektedir”. (Özel sos-eko düz)

“Sesleri birleştirerek okuduklarından okumada heceleme yol açıyor. Bütünü görmelerini engelliyor. Cümleden anlam çıkarmakta zorlanıyorlar”. (Özel)

“Hecelemede zorlanıyorlar. Özellikle alt gruptaki öğrenciler çok zorlanıyor. Heceleri birleştirmek daha da büyük sorun oluyor. Okuma hızları daha önce okuttuğum öğrencilere göre daha düşük”. (Alt sos-eko düz)

“Sesleri çabuk unutuyorlar. Aynı sesi farklı bir kelimedede kullandığımızda algılamaktan zorlanıyorlar. Sınıfta sesleri kavramada öğrenciler arasında bariz farklılıklar oluyor. Sesi kavramayan öğrenci hiçbir şey yapamıyor. Diğer öğrencilerle arada büyük uçurumlar oluşuyor. Hece kelime kavramlarını ayırt etmiyorlar”. (Alt sos-eko düz)

“Bazı öğrenciler “b”, “d”, “g” gibi sesleri çıkarmakta ve sessizlerle birleştirmekte zorlanmaktadırlar. Uzun kelimelerde, sesleri birleştirmek vakit aldığı için yavaş okuyorlar”. (Orta sos-eko düz)

Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma müfredatı ile eski müfredatı karşılaştırdığında, ilk okuma yazma öğretiminde yapılan olumlu değişikliklere ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.16’da yer verilmektedir.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Yeni İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Eski Müfredatı Karşılaştırdığında, İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Olumlu Değişikliklere İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ses temelli cümle yöntemi	6	13,63	9	29,09	7	21,21	7	31,81	5	21,74	2	20
Yeni müfredat daha akıcı	-	-	-	-	-	-	1	4,54	-	-	-	-
Bitişik eğik yazı	5	11,36	5	16,13	4	12,12	7	31,82	6	26,08	3	30
Yaratıcılığı ortaya çıkarmaya yönelik program	4	9,09	2	6,45	3	9,09	4	18,18	2	8,69	-	-
Öğrenci merkezli aktif eğitim sağlanması	7	15,90	2	6,45	6	18,18	3	13,63	2	8,69	1	10
Ezberciliğin azaltılması	4	9,09	3	9,67	4	12,12	-	-	1	4,35	3	30
Seviyeye göre eğitim	4	9,09			1	3,03	-	-	1	4,35	1	10
Etkinliklere yer verilmesi	4	9,09	2	6,45	3	9,09	-	-	1	4,35	-	-
Öğrencinin kendini ifade etmesini sağlanması	1	2,27	3	9,67	-	-	-	-	1	4,35	-	-
Fiş cümlelerinin kalkması	3	6,82	2	6,45	1	3,03	-	-	2	8,69	-	-
Dinleme, konuşma ve görsel okumaya ağırlık verilmesi	4	9,09	2	6,45	1	3,03	-	-	1	4,35	-	-
Öğretmenlere kılavuz kitap verilmesi	2	4,54	1	3,22	3	9,09	-	-	-	-	-	-
Eğitimin güncelleştirilmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4,35	-	-
TOPLAM	44	100	31	100	33	100	22	100	23	100	10	100

Tablo 4.16 incelendiğinde orta (% 29,09), üst (% 21,21) ve özel (% 31,81) okullardaki öğretmenler tarafından ses temelli cümle yönteminin; bitişik eğik yazı pilot 1. sınıf (26,08), pilot 2. sınıf (% 30) ve özel (% 31,81) okuldaki öğretmenler tarafından ilk okuma yazma öğretiminde olumlu değişiklik olarak belirtilmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ise öğrenci merkezli aktif eğitim sağlanmasını (%15,90) en olumlu değişiklik olarak algılanmaktadırlar. Ayrıca geçen sene yeni müfredatla birinci sınıfı okutan ve şu anda aynı sınıfını ikinci sınıf müfredatıyla okutan öğretmenler (pilot 2. sınıf

öğretmenleri) yeni müfredatın olumlu yönünü ezberciliğin azaltılması olarak ta belirtilmektedirler.

Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma müfredatı ile eski müfredatla karşılaştığında ilk okuma yazma öğretiminde yapılan olumsuz değişikliklerle frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.17’de yer verilmektedir.

Tablo 4.17
Öğretmenlerin Yeni İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Eski Müfredatla Karşılaştığında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yapılan Olumsuz Değişiklikle İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hazırlık süresinin kısa olması	2	11,11	2	8,33	2	8	-	-	-	-	-	-
Okuma metinlerinin uzun ve düzeyin üstünde verilmesi	2	11,11	5	20,83	2	8	-	-	3	20	2	50
Öğrenciyi pasifleştiriyor	-	-	1	4,16	1	4	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme çalışmaları	2	11,11	2	8,33	2	8	1	33,33	1	6,66	-	-
Ses temelli cümle yöntemi	4	22,22	7	29,16	6	24	1	33,33	3	20	2	50
Bitişik eğik yazı	4	22,22	5	20,83	6	24	-	-	4	26,66	-	-
Kısa süreye çok şey sığdırılması	-	-	-	-	-	-	-	-	2	13,33	-	-
Etkinlikler tekrar için yetersiz	1	5,55	-	-	3	12	-	-	-	-	-	-
Dilbilgisi konularına yer verilmemesi	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-
Okuma metinlerinin az olması	-	-	1	4,16	-	-	-	-	-	-	-	-
Kitapta yanlış hecelere yer verilmesi	3	16,66	1	4,16	2	8	1	33,3	2	13,33	-	-
TOPLAM	18	100	24	100	25	100	3	100	15	100	4	100

Tablo 4.17 incelendiğinde birinci sınıfları okutan 15 özel okul öğretmeni ile birinci sınıf okutan öğretmenlerden 15’i ve pilot okulda çalışan ikinci sınıf okutan 5 pilot okul öğretmeni hiç görüş belirtmemişlerdir. Bu nedenle özel okuldaki öğretmenlerin % 33,33’ü bir öğretmeni ve pilot ikinci sınıfı okutan öğretmenlerin % 50’si sadece iki öğretmeni kapsadığından burada öğretmenlerin çoğunluğu olumsuz olarak ses temelli cümle yöntemini belirttiğini söylemek yanlış olabilir. Görüş belirten alt (% 22,22), orta (% 29,16), Üst (% 24) sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki ve özel

(% 33,33), pilot (% 20) ve pilot ikinci sınıfı okutan (% 50) öğretmenler ses temelli cümle yöntemini yapılan olumsuz değişiklik olarak belirtmektedirler. Pilot okulda çalışan ikinci sınıf öğretmenleri ve özel okulda çalışan öğretmenler dışında diğer beş grupta çalışan öğretmenler ikinci olumsuz değişiklik olarak ta bitişik eğişik yazıya geçilmesini görmektedirler.

Öğretmenler genelde ses temelli cümle yöntemi ya da okuma yazma müfredatıyla ilgili olumsuzlukları okuma yazma yöntemine ve kullanılan yazı sitiline bağlamışlardır. Kitaplarda yer alan yanlışlıklar, etkinliklerin, okuma metinlerinin azlığı ve öğrenci dosyaları vb problemleri yönetime ve yazı sitiline bağlamak yanlış olur. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde çizelgeye alınmayan ancak öğretmenlerin her fırsatta gözlem ölçęi ve değerlendirme aşamalarının zaman alıcı ve bunların tamamının yapılmasının mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden örnekler:

“Önemli sayılabilecek bir olumsuzluk gözlemedim. Kitaplarla ilgili ufak hatalar var ancak zamanla düzeltilecektir diye düşünüyorum”. (Özel)

“Hecelerin öğretiminde yanlışlıklar yapılması. Örneğın “oyun” kelimesi kılavuz kitapta “oy” ve “un”un birleştirilmesiyle meydana geliyordu”. (Alt sos-eko düz)

“Değerlendirmeler sınıf mevcudu kalabalık olduğundan çok fazla zaman alıyor”. (Alt sos-eko düz)

“Bence olumsuzluk yok. Evet geç hızlı okumaya geçiyor ama bu öğretilbilir. Zaten güven bir kere oluştuktan sonra hızlı okumda oluşacak. Olumsuz olan tek şey bence öğretmen arkadaşlarımanın “eskiden” bir türlü kurtulmak istememişleridir. Yeniyi araştırıp, öğrenip kafayı değiştirmek gerekiyor, bu da zor geliyor herhalde! ”. (Orta sos-eko düz)

Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma müfredatı hazırlama aşamasında göz ardı edildiğini düşündükleri noktalara ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış bulgular Tablo 4.18’de yer verilmektedir.

Tablo 4.18
Öğretmenlerin Yeni İlk Okuma Yazma Müfredatı Hazırlama Aşamasında Göz
Ardı Edildiğini Düşündükleri Noktalara İlişkin Görüşler (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliği	7	19,44	8	18,60	12	26,66	5	45,45	3	13,63	2	28,57
Anlamsız kelimelerin ortaya çıkışı	-	-	-	-	1	2,22	1	9,09	-	-	-	-
Öğretmenlerin bilgilendirilip görüşlerinin alınmaması	3	8,33	7	16,28	6	13,33	1	9,09	2	9,09	-	-
Okuma parçalarının uzunluğu	2	5,55	-	-	1	2,22	1	9,09	-	-	-	-
Kitapların içeriği	1	2,77	2	4,65	3	6,66	1	9,09	1	4,54	-	-
Bazı etkinlerin düzeyin üstünde oluşu	-	-	1	2,32	-	-	1	9,09	-	-	-	-
Kitaptaki heceleme yanlışlıkları	1	2,77	3	6,97	2	4,44	1	9,09	2	2,09	-	-
Çevre ve okul koşulları	7	19,44	3	6,97	2	4,44	-	-	5	22,72	-	-
Sınıf mevcutlar	2	5,55	2	4,65	6	13,33	-	-	5	22,72	2	28,57
Yeni müfredata hazırlıksız geçilmesi	1	2,77	2	4,65	2	4,44	-	-	1	4,54	1	14,28
Kitaptaki yazı karakterleri	1	2,77	1	2,32	-	-	-	-	1	4,54	1	14,28
Eski müfredatın olumlu yönleri	-	-	3	6,97	-	-	-	-	1	4,54	-	-
Çocuğun bütünü nasıl kavrayacağı, Çocuğun gelişimi	-	-	1	2,32	3	6,66	-	-	1	4,54	1	14,28
Okuma güçlüğü çeken öğrenciler	2	5,55	3	6,97	2	4,44	-	-	-	-	-	-
Okuma yazmaya hazırlık süresinin kısa oluşu	2	5,55	1	2,32	-	-	-	-	-	-	-	-
Hızlı okumanın gerekliliği	2	5,55	3	6,97	2	4,44	-	-	-	-	-	-
Yöntemin uygunluğu	4	11,11	2	4,65	2	4,44	-	-	-	-	-	-
Çocukların okul öncesi eğitim almadığı	1	2,77	1	2,32	1	2,22	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	36	100	43	100	45	100	11	100	22	100	7	100

Tablo 4.18 incelendiğinde pilot birinci sınıf öğretmenleri dışında diğer beş grupta yer alan öğretmenlerin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini ve pilot birinci sınıf öğretmenleri ise çevre, okul koşullarını ve sınıf mevcutlarını en çok göz ardı edilen noktalar arasında görmektedirler. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, öğretmenlerin bilgilendirilip görüşlerinin alınmamasını da ikinci sorun olarak görmektedirler. Bunarla ilgili örnek öğretmen görüşleri:

“Öğretmenlerin bilgilendirilmesi yeterli değildi. Üstün körü bilgiler verildi. Kılavuz kitaptaki örnekler çok azdı. Bizler fotokopici öğretmenler olduk! Maddi külfet çok. (Orta sos-eko düz)

“Yenilikler yapılıyor, öğretmene üstün körü sunuluyor ve bununla baş edeceksin deniliyor. Çok yalnız, materyalsiz bırakılıyor. Ama sadece isteniyor. Daha çok materyale beni boğması gerekiyordu ki ben de hayal gücüm ile iyi bir ders çıkarttım” . (Orta sos-eko düz)

“Okuma yazma öğreten öğretmenlerin görüşlerinin alınmamış olması...Ayrıca birinci sınıfta bir okuma parçası beş sayfa olur mu?...”. (Alt sos-eko düz)

“Okulların fiziki şartları, hem ailelerin hem de okulların bütçeleri (Çok fazla fotokopi, etkinlik yaprağı, dosyalar ve dolaplar vb.)”. (Alt sos-eko düz)

Öğretmenlerin yeni müfredatla birlikte başlanan bitişik eğik el yazısının uygunluğuna ilişkin görüşleri frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.19’da yer verilmektedir.

Tablo 4.19
Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El Yazısının
Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygundur	14	58	19	79	13	54	18	100	12	71	9	100
Uygun değildir	10	42	5	21	11	46	-	-	5	29	-	-
TOPLAM	24	100	24	100	24	100	18	100	17	100	9	100

Tablo 4.19 incelendiğinde üst, orta, alt ilköğretim okullarında ve özel ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun el yazısının uygun olduğunu belirtmektedir. Pilot okulda çalışan dokuz ikinci sınıf öğretmenin tamamının el yazısının uygun olduğunu belirtmesi anlamlıdır. Çünkü bitişik eğik el yazısının uygunluğu ikinci sınıfta daha net görülebilmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin tümü de bitişik eğik el yazısının uygun olduğunu belirtmektedir. Özel okullarda sınıf mevcutlarının az oluşu yazı konusunda öğretmeni rahat çalışmasını sağlamaktadır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin % 46'sı bitişik eğik yazının öğrenciler için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bitişik eğik el yazısının neden uygun yada uygun olmadığını belirten düşünceleri Tablo 4.20'de verilmektedir.

Tablo 4.20 incelendiğinde tüm ilköğretim birinci sınıf okullarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun bitişik eğik yazının birinci sınıf öğrencileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ve uygunluğunun nedenini de; diğer yazıyı öğrenmedikleri, öğrencinin gelişimine uyduğu, her şeyi baştan öğrendiği, daha akıcı yazdıkları, güzel yazdıkları, yazılış yönlerini karıştırmadıkları ve sonradan öğretilmesi daha zor olduğu için birinci sınıf öğrencileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Tüm guruplara bakıldığında bitişik eğik yazının uygun olmayışının sebebini de; zaman alıcı ve yavaş yazdıkları, okul öncesi eğitim görmedikleri, el kasları gelişmediği, günlük hayatta kullanılmadığı ve çocuğu yorduğu için şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 4.20
Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El Yazısının
Uygunluğuna İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Diğer yazıyı öğrenmediği için uygundur.	1	4,16	1	4,16	1	4,16	3	16,66	-	-	-	-
Öğrencinin gelişimine uyduğu için uygundur	3	12,5	5	20,83	3	12,5	11	61,11	3	17,64	-	-
Her şeyi baştan öğrendiği için uygundur	3	12,5	3	12,5	4	16,66	1	5,55	-	-	3	33,33
Daha akıcı yazdıkları için uygundur	-	-	3	12,5	1	4,16	3	16,66	2	11,76	3	33,33
Güzel yazdıkları için uygundur	2	8,33	6	25	-	-	-	-	1	5,88	-	-
Yazılış yönlerini karıştırmadıkları için uygundur	2	8,33	1	4,16	4	16,66	-	-	3	17,64	3	33,33
Sonradan öğretilmesi daha zor olduğu için uygundur	3	12,5	-	-	-	-	-	-	3	17,64	-	-
Zaman alıcı ve yavaş yazdıkları için uygun değildir	-	-	1	4,16	1	4,16	-	-	1	5,88	-	-
Okul öncesi eğitim görmedikleri için uygun değildir	1	4,16	1	4,16	1	4,16	-	-	1	5,88	-	-
El kasları gelişmediği için uygun değildir	3	12,5	-	-	3	12,5	-	-	-	-	-	-
“Günlük hayatta kullanılmadığı için uygun değildir	4	16,66	2	8,33	3	12,5	-	-	3	17,64	-	-
Çocuğu yorduğu için uygun değildir	2	8,33	1	4,16	3	12,5	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	24	100	24	100	24	100	18	100	17	100	9	100

Öğretmenlerin yeni müfredatla birlikte başlanan bitişik eğik el yazısının uygunluğuna hakkında söylediklerine ilişkin örnek cümleler Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21
Öğretmenlerin Yeni Müfredatla Birlikte Başlanan Bitişik Eğik El Yazısının
Uygunluğuna İlişkin Söyledikleri (Örnek Cümleler)

Kategori	Öğrenci gelişimine uygun	Her şeyi baştan öğrendiği için uygun	Yazılış yönlerini karıştırmadıkları için uygun	Çocuğu yormaktadır
Alt Sos-eko. (24)	“Evet, 7 yaş grubu çocukların çoğunluğu bu yöntemle daha kolay ve yorulmadan yazabiliyor.”	“...İleriki sınıflarda sonradan öğrendiklerinde daha zorlanıyorlardı. Birinci sınıfta uygulanmaya başlanması çok uygundur...”	“Bu yazıyla çocuklar yazılış yönlerini daha iyi kavriyor.”	“Çocukların parmak kasları tam gelişmediği için harfleri birleştirirken çok yoruluyorlar.”
Orta Sos-eko (24)	“...El yazısı öğrencilerin kas yapısına daha uygun. Yuvarlak çizgileri daha rahat yapıyorlar.”	“Birinci sınıfta başlanması iyi oldu. Çünkü üst sınıflarda başlanan el yazısı sadece güzel yazı dersiymiş gibi algılanıyor...”	“...Harflerin yazılış yönlerinde şaşırma olmuyor.”	“Yazarken çok zorlanıyorlar. İstenilen çalışmalarını yoruldukları için yapmıyorlar.”
Üst Sos-eko (24)	“...Zaten çocuğun parmak kasları daireler çizmeye uygundur...”	“...Çocuk bu yazıya ilerde geçerken zorluk çekiyor ve yazı düzeni bozuluyordu. Şimdi temelde yazıya bununla başlaması onun daha düzenli olmasını sağlıyor...”	“El yazısı birinci sınıf için uygun, harflerin yönlerini yazılış biçimlerini doğru kavriyorlar.”	“...Eskiden çocuklar yazı yazmaktan zevk alırlardı. Şimdi yoruldukları için yazı yazmak istemiyorlar.”
Özel (18)	“Uygundur. Çünkü dairesel çizgi çalışmaları çocuğun el kaslarına daha uygun.”	“...Çünkü her şeye temelden başlanması daha doğru.”	-	-
Pilot 1.S (17)	“El yazısı birinci sınıf öğrencileri için uygundur. El yazısı, doğal yazma becerisiyle paralellik gösteriyor.”	-	“... Harflerin doğru yazımını desteklemekte...”	-
Pilot 2.S (9)	-	“...Önce düz yazı daha sonra bitişik eğik yazı sorun yaratıyordu.”	“...Düzgün yazıyorlar. Harflerin yazılış yönlerini karıştırmıyorlar.”	-

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin bitişik eğik yazı için olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin gelişimlerinin genelde bu yazı sitiline uygun olduklarını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yeni okuma yazma müfredatı hazırlanırken kendilerine danışılırdı okuma yazma öğretimi için neler yapılmasını önerdiklerine ilişkin

görüşleri frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.22'de yer verilmektedir.

Tablo 4.22

Öğretmenlerin Yeni Okuma Yazma Müfredatı Hazırlanırken Kendilerine Danışıldıysa Okuma Yazma Öğretimi İçin Neler Yapılmasını Önerdiklerine İlişkin Görüşleri (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinliklerle ilgili kaynaklar, materyallerin sağlanması	8	23,53	10	31,25	8	22,85	2	13,33	2	14,28	-	-
Bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesini	1	2,94	8	25	8	22,85	3	20	3	21,43	-	-
Okumaya geçiş süresinin kısaltılmasını	1	2,94	-	-	-	-	1	6,66	-	-	-	-
Yanlış hecelere yer verilmemesini	-	-	-	-	2	5,71	1	6,66	-	-	-	-
Okuma parçalarının seviyeye uygun yapılmasını	-	-	-	-	1	2,85	3	20	-	-	-	-
Doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesini	-	-	-	-	1	2,85	3	20	-	-	-	-
Ses guruplarının düzenlenmesini	1	2,94	2	6,25	2	5,71	-	-	1	7,14	1	33,33
Karışık bir yöntemin hazırlanmasını	2	5,88	3	9,37	1	2,85	-	-	-	-	1	33,33
Öğretmenlerin eğitilmesini ve öğretmenlere danışılmasını	2	5,88	3	9,37	4	11,43	-	-	3	21,43	1	33,33
Düz yazının kalmasını, bitişik eğik yazının sonra verilmesini	3	8,82	2	6,25	3	8,57	2	13,33	1	7,14	-	-
Değerlendirme çalışmalarının azaltılmasını	1	2,94	1	3,12	2	5,71	-	-	1	7,14	-	-
Bazı harflerin el yazısına uyarlanması ve kitapların el yazısıyla yazılmasını	2	5,88	1	3,12	-	-	-	-	1	7,14	-	-
Kitaplarda daha çok etkinliğe yer verilmesini	4	11,76	2	6,25	2	5,71	-	-	2	14,28	-	-

Öğretmenlerin Yeni Okuma Yazma Müfredatı Hazırlanırken Kendilerine Danışılırdı Okuma Yazma Öğretimi İçin Neler Yapılmasını Önerdiklerine İlişkin Görüşleri (Tablo 4.22'nin devamı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitapların daha renkli olmasını	1	2,94	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Okuma yazmaya hazırlayıcı çalışmaların uzun tutulmasını	4	11,76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Yazı üzerinde durulmamasını	1	2,94	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğrencilerin mevcut sayısının düşürülmesi	3	8,82	-	-	1	2,85	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	34	100	32	100	35	100	15	100	14	100	3	100

Tablo 4.22 incelendiğinde devlet ilköğretim okullarında çalışan alt (% 23,53), orta (% 31,25) ve üst (% 22,85) düzey sosyo-ekonomik okullarda çalışan öğretmenlerin en çok etkinliklerle ilgili kaynakların ve materyallerin sağlanmasını isteyeceklerini belirtmişlerdir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin (% 20) okuma parçalarının seviyeye uygun yapılmasını ve doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesini istemektedirler.

Ayrıca orta (% 25), üst (% 22,85), özel (% 20) ve pilot birinci sınıf öğretmenleri bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesini istediklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerimiz özellikle yeni müfredata geçilmeden kendi görüşleri alınmadığı için kızgın. Bu soruya genelde cevap olarak danışılmadı ki diye söylüyor ve düşüncelerin önemsenmediğini belirtiyor. Örneğin:

“Büyüklerimiz, özellikle öğretmenlik yapmayan ve bilmeyen büyüklerimiz daha iyi bilirler”. (Üst sos-eko düz)

“Şimdiye kadar danışılmadığı için verileni kendi bildiğimizle yoğurup uyguladık. O yüzden karışmıyoruz. Aman...!”. (Üst sos-eko düz)

“Müfredatı hazırlayan kişilerin üniversite hocası değil de uygulayıcısı deneyimli sınıf öğretmenlerinin hazırlaması yararlı olurdu”. (Pilot sos-eko düz)

“En azından öğretmenler uygulayacağı için öğretmenlere sorulabilirdi”. (Pilot sos-eko düz)

“Programın kademeli olarak geçişini önerirdim. Bu yıl yalnızca birinci sınıflarda uygulanmalıydı. (Üst sos-eko düz)

“Ne gerek vardı” derdim! Ancak şimdiye kadar da uygulamadan da çok rahatsızım diyemem. Gelişmeler ne gösterir bilmiyorum ama sanki bu yöntem biraz daha iyi gibi. (Orta sos-eko düz)

“Her şeyden önce işin uzmanlarınca öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulmasını isterdim...”. (Orta sos-eko düz)

Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin çoğunluğu hangi ayda okuma yazmaya geçti?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve bununla ilgili bulgular Tablo 4.23’te yer verilmektedir.

Tablo 4.23

Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin çoğunluğu hangi ayda okuma yazmaya geçti?” sorusuna verdikleri cevapların (f, % Dağılımı)

KATEGORİLER	ALT (24)		ORTA (24)		ÜST (24)		ÖZEL (18)		PİLOT 1.S (17)		PİLOT 2.S (9)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kasım	-	-	1	4,16	5	20,83	6	33,33	1	5,88	3	33,33
Aralık	8	33,33	12	50	12	50	7	38,39	8	47,06	5	55,55
Aralık-Ocak	-	-	3	12,5	1	4,16	-	-	-	-	1	11,11
Aralık-Şubat	1	4,16	-	-	-	-	-	-	3	17,65	-	-
Ocak	6	25	3	12,5	4	16,66	3	16,67	1	5,88	-	-
Şubat	4	16,66	2	8,33	2	8,33	2	11,11	1	11,76	-	-
Şubat-mart	1	4,16	-	-	-	-	-	-	1	5,88	-	-
Mart	4	16,66	3	12,5	--	-	-	-	1	5,88	-	-
TOPLAM	24	100	24	100	24	100	18	100	17	100	9	100

Tablo 4.23 incelendiğinde alt (% 33,33), orta (% 50), üst (% 50), özel (% 38), pilot birinci sınıf (% 47,06) ve pilot ikinci sınıf (% 55,55) öğretmenlerinin aralık ayında okumaya geçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca üst (20,83) sosyo-ekonomik düzeye sahip ve özel (33,33) okuldaki öğretmenlerin kasım ayında da okumaya geçtiklerini belirtmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, daha öncede belirtildiği gibi, ses temelli cümle yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin a) algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik durumu göre arasındaki ilişkileri; b) görüşleri ve bu görüşler ile özel ilköğretim, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okullarına görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile pilot okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

1- Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerinde en yüksek ortalamaların Yöntemin Olumlu Yönleri alt boyutunda; en düşük ortalamaların ise Öğretmenlerin Yeterliliği ve Yöntemin Zor Yönleri alt boyutlarında toplandığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin yöntemi olumlu bulmalarının bir nedeni eski yöntemden (çözümleme yöntemi) kaynaklanan olumsuzlukların bu yöntem ile azaltacağına olan inançları olduğu söylenebilir. Çelenk (2003) yaptığı araştırmada cümle yöntemi için; zaman alıcı ve okumayı geciktirici, öğrenci için sıkıcı, heceler ve seslerin sezdirilmesiyle ilgili eleştiriler yer vermektedir. Öğretmenlerin de bu eleştirilere katıldığı ve bu yeni yöntemi bu nedenle daha olumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir.

2- STCYAÖ'nin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve yaşa göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin hepsinin yeni müfredatla ilgili kendi uygulamaları dışında yeteri bilgiye sahip olmayışının bu sonucu etkilediği düşünülebilir.

STCYAÖ'nde Yöntemin Olumlu Yönleri, Bitişik Eğik Yazının Zorlukları, Yöntemin Zor Yönleri ve Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarında öğretmenler mezun oldukları okullara göre önemli farklılık göstermediği ancak Öğrenci Katılımı

alt boyutunda ise farklılığın önemli olduğu saptanmıştır.

Eğitim Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerle Açık Öğretim Fakültesi ve Diğer Fakültelerden (iktisat, ziraat, edebiyat vb) mezun olan öğretmenlerin algıları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin çoğunluğu on altı yıldan daha fazla kıdeme sahip, öğretmen olarak yetiştirilmesinin Diğer Fakülteler ve Açık Öğretim Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında farklı düşüncelerine sebep olduğu söylenebilir. Çünkü bir dönem her fakülte ve bölümden mezun olanlar (Bahçe Bitkileri Bölümü, Arkeoloji, Ziraat, Basın Yayın vb.) öğretmen olarak atandı. Kılıç (1996) 1978’li yıllarda da lise mezunlarının iki aylık hızlandırılmış eğitimden geçirilerek sınıf öğretmenliğine atandığını ve ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili gerekli formasyon almadan derslere girdiğini belirtmektedir. Bu durum ülkemizde eğitime verilen değeri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla en az dört yıllık her hangi bir fakülteden mezun olup formasyon almamış ya da kısa süreli bir pedagojik formasyon almış, ya da açık öğretim fakültelerinden mezun ve şu anda sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin katılım alt boyutlarında farklı düşünceleri şaşırtıcı bir sonuç değildir. Özellikle öğretim yöntemleri konusunda diğer fakülte mezunlarına nazaran eğitim enstitüsü mezunlarının bu konuda daha detaylı bilgiye sahip olduklarından bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

STCYAÖ’inde Yöntemin Olumlu Yönleri, Yöntemin Zor Yönleri ve Öğrenci Katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin okulun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılık göstermediği ancak Bitişik Eğik Yazının Zorlukları ve Öğretmenlerin Yeterliliği alt boyutlarında ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan öğretmenler ile diğer ilköğretim okullarında (üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalışan) görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci sayılarının az oluşu ve birinci sınıfa gelen öğrencilerinin çoğunun anasınıfından gelen öğrenciler olması algılarındaki farklılığın kaynağı olabilir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin az sayıdaki öğrencisiyle bitişik eğik el yazısını öğrencilere öğretmede daha avantajlı olmaktadır ve bu nedenle de bitişik eğik yazıya daha olumlu baktıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin yeterliliği alt boyutunda ise orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerle özel okulda ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda

çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri arasında farklılık olduğu görülmektedir.

3- Özel, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile pilot okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili çok farklı görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin genelde ses temelli cümle yöntemi için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. İlk okuma yazma müfredatındaki yöntem değişikliğinin öğretmenler tarafından benimsediği söylenebilir.

a. Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok; okumaya geçiş zamanını kısalttığı, ezberciliği önlediği, cümle oluşum aşamasının yaratıcılığı geliştirdiği ve sesleri kolay kavramalarını sağladığı yönündedir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin % 40'ı ses temelli cümle yönteminin öğrenciler için sağladığı olumlu yararları için en çok okumaya geçiş zamanını kısalttığını belirterek diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre farklı görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin en çok yöntemin olumlu yönü olarak, okumaya geçiş zamanını kısalttığını belirtmesi, bu okullarda çalışan öğretmenlerin eski yöntemle (cümle yöntemi) öğrencilerini daha uzun sürede okumaya geçmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Ses temelli cümle yönteminde fiş cümlelerinin öğrencilere ezberletilmemesi, öğretmenlerin bu yöntem için ezberciliği önler şeklinde görüş belirtmelerini sağladığı söylenebilir.

b. Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin kendisini ve öğrencileri zorlayan yönleri için en çok; Pilot 2. sınıf öğretmenleri kaynak eksikliği, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin seslerin sırası ve kavranması, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin, heceleme fazlalığı, yavaş ve anlamsız okuma olduğu saptanmıştır.

Sağırılı'nın (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi olumsuz yönleri için; öğrencilerinin anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma becerisini kazanmadığı, araç gereç sıkıntısı yaşandığını belirtmeleri araştırmamızı destekler niteliktedir.

c. Öğretmenler yeni ilk okuma yazma ilköğretim müfredatı ile eski ilk okuma yazma ilköğretim birbiriye karşılaştırdıklarında olumlu olarak yapılan

değişiklikler için en çok; orta, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ve özel okulda çalışan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini, Pilot 1.S ve 2. S ve özel okullarda çalışan öğretmenler bitişik eğik yazıyı, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenlerin de öğrenci merkezli aktif eğitimi sağlaması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Pilot ikinci sınıf öğretmenlerin bitişik eğik yazıya geçişi olumlu görmeleri anlamlıdır. Çünkü iki yıldır bu yazıyla öğrencilerine eğitim veren öğretmenlerin bitişik eğik yazının olumlu ve olumsuzluklarını gözleme fırsatları olduğundan bu saptama oldukça önemlidir.

ç. Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma ilköğretim müfredatı ile eski ilk okuma yazma ilköğretim müfredatını birbiriye karşılaştırdıklarında olumsuz olarak yapılan değişiklikler için en çok; tüm öğretmen grupları ses temelli cümle yöntemini, özel ve pilot ikinci sınıfı öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlerin bitişik eğik yazı olarak görüş belirttikleri saptanmıştır.

Öğretmenle farklı sorularda (Tablo 4.13) ses temelli cümle yönteminin öğrencilere sağladığı yararları için olumlu düşünceler belirtmelerine rağmen yöntemi olumsuz bir değişiklik olarak görmeleri bir çelişkidir. Bu çelişkili görüşlerinin nedeninin öğretmenlerin yöntemin başarılı olacağı konusundaki kaygıları ve yöntem hakkındaki yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

d. Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma müfredatı hazırlama aşamasında göz ardı edildiğini düşündükleri noktalara için en çok; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan ve özel okul birinci sınıf ile pilot okulda çalışan ikinci sınıf öğretmenlerinin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini, pilot birinci sınıf öğretmenlerinin ise çevre ve okul koşulları olarak belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin her fırsatta kaynak, araç-gereç, alt yapı eksikliği, çevre ve okul koşullarının göz ardı edildiğinin belirtilmesi önemlidir.

Özel okuldaki öğretmenlerin kaynak, araç-gereç ve alt yapı eksikliğini göz ardı edilen nokta olarak belirtmeleri önemlidir. Çünkü bu okuldaki öğretmenler diğer okuldaki öğretmenlere göre daha fazla araç-gereç ve kaynağa sahiptirler. Ancak bu eksiklikleri belirtmelerinin nedeni olarak öğretmenlerin yeni müfredatla ilgili kaynaklara ulaşmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

e. Öğretmenlerin çoğunun yeni müfredatla birlikte başlanan bitişik eğik el

yazısı için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Gruptaki öğretmenlerin geneli öğrencinin; diğer yazıyı öğrenmediği, gelişimine uyduğu, her şeyi baştan öğrendiği, yazılış yönlerini karıştırmadıkları ve sonradan öğrenmesinin daha zor olduğu için bitişik eğik yazının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kuzu ve Ersözlü (2006) yaptıkları araştırmada da öğretmenler benzer ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerimizin çoğunun bitişik eğik yazıyı bilmemesi ve yıllardır bu yazıyı kullanmaması kaygı vericidir. Bitişik eğik yazıyı yazmayı tam olarak bilmeyen öğretmenin bu yazıyı öğrencisine nasıl öğreteceği tartışma konusudur.

Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler diğer gruptaki öğretmenlere göre bitişik eğik yazının uygunluğu konusunda daha fazla olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarına başlayan öğrenciler okuldan önce yeteri kadar el kaslarını geliştirici yaşantılardan geçmemektedirler. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarının ise sınıf mevcutları genelde fazladır. Bu iki nedenin öğretmenlerin görüşlerini etkilediği söylenebilir.

f. Öğretmenlerin yeni okuma yazma müfredatı hazırlanırken kendilerine danışılıyorsa okuma yazma öğretimi için en çok; orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda çalışan öğretmenler etkinliklerle ilgili kaynak ve materyallerin sağlanmasını isteyeceklerini; özel okulda çalışan öğretmenler bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesi, okuma parçalarının seviyeye uygun yapılmasını ve doğru hece birleştirilmelerine dikkat edilmesini; pilot birinci sınıf öğretmenleri ise öğretmenlere danışılmasını ve eğitilmesini ve bütünü kavrayıcı çalışmalara yer verilmesini isteyeceklerini belirtmişlerdir. Bu istekleri Tablo 4.14'te belirttikleri görüşleri desteklemektedir

Yeni müfredata geçilmeden önce yeteri kadar öğretmen görüşünün alınmaması ve öğretmenlerin ilk okuma yazma konusunda eğitilmemesi kaygı vericidir. Çünkü bir eğitim programının başarıya ulaşmasında, programın uygulayıcıları olan öğretmenler ile diğer eğitim basamaklarında yer alan kişilerin program öğelerinin ve programın uygulama ilkelerinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmaların son derece önemlidir (<http://ilkogretim-online.org.tr>).

g. Tüm gruplarda öğretmenlerin geneli öğrencilerinin çoğunluğunun aralık

ayında okuma yazmaya geçtiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda ses temelli cümle yönteminin okuma yazmaya geçiş süresini kısalttığını söylenebilir. Ancak öğrencilerin heceleyerek ve yavaş okuması öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir.

Öneriler

1- İlköğretim birinci sınıfı okutacak öğretmenlerin en kısa sürede hizmet içi eğitime alınıp, uygulamalı olarak ses temelli cümle yöntemi konusunda daha ayrıntılı şekilde bilgi verilmelidir.

2- Öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşamaması için anlama çalışmalarına ağırlık verilmeli ve yapılması gereken etkinlikler konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

3- Öğrencilerin daha kolay öğrendiği sesler öncelikle öğretilmelidir Bu nedenle ses grupları yeniden incelenmeli ve bazı seslerin yeri değiştirilerek ses gruplarının yeniden düzenlenmelidir.

4- Özel okul öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının az ve öğrencilerinin anasınıfından gelen öğrenciler olması bitişik eğik yazıyı öğretmede zorlanmadıkları saptanmıştır. Bu nedenle okullarımızda sınıf mevcutları otuzun altına düşürülmeli ve öğrencilerin anasınıfına devam mecburiyeti sağlanmalıdır.

5- Müfredatta yapılacak değişiklikler hakkında öğretmenler bilgilendirmeli ve öğretmen görüşleri alınması sağlanmalıdır.

6- Öğretmenler hazırlık aşamasının kısa olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler hazırlık çalışmalarını müfredatın belirlediği süreye göre değil sınıf düzeyine göre belirlemelidir.

7-Öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi için ilgili yayınları izlemesi için gerekli kaynaklara ulaşılması sağlanmalı ve yapılan değişiklikler hakkında bilgilendirilmelidir.

8- İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler öğrencilerin seviyesine göre daha kısaltılmalıdır.

9- Bu tür araştırmalar farklı il ve ilçe ve kırsal alanlarda yapıp sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

10- Araştırma sonucunda öğretmenlerin araç-gereç ve materyal sıkıntısı çektikleri belirlenmiştir. Eğitimde önemli bir yeri olan araç-gereç ve materyallerin okulların ihtiyaçlarına göre tamamlanması gerekmektedir.

11- Öğretmenleri ses temelli cümle yönteminde ses, hece, kelime öğretme aşamalarında problem yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu aşamaları daha rahat işleyebilmesi için aktif eğitim ve drama çalışmaları yapmaları teşvik edilmeli ve bu konuda eğitim almaları 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.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akyol, H. (2005). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aldemir, M. (2005). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, Ö. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma-Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara:Gazi Üniversitesi.
- Başaran, M. (2006). **İlkokuma-Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışlıkları**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi. **Milli Eğitim Üç Aylık Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 168. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> (05 Mart 2006)
- Bay, Y. (2006). **Cumhuriyetten Günümüze İlk Okuma-Yazma Öğretim Sürecinin Tarihsel Gelişimi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bulut, F. (1998). İlkokuma-yazma Öğretiminde Birleşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, N. (2003). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan ve Davranış**. İstanbul: Remzi Kitapevi

- Çelenk, S. (2003). **İlkokuma-Yazma programı ve Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2001). **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**. X Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (7-9 Haziran). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Dokuzuncu Grup İlköğretim Müfettişliği (2005). İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması. İzmir: <http://www.ilkokuma.com/index.htm> (13 Şubat 2006).
- Engin, G. (2006). **İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- EPÖ Profesörler Kurulu (2005). Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı Eskişehir Sonuç Bildirisi ilkogretim-online.org.tr/ (21 Temmuz 2006).
- Erdeniz, M. T. (2003). Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümleme Yöntemini Uygulama Becerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, A. (2001). İlkokuma-Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Göçer, Ali. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları İle İlgili Pratik Öneriler. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:148. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler> (29 Aralık 2005).
- Gray, W. S. (1964). **Okuma ve Yazı Öğretimi**. Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Güleryüz, H. (2004). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Güneş, F. (2006). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Yenilikler. **Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**. Sayı 57.
- Güngör, A ve Gün, A. (2006) Ses Temelli Cümle Yönteminin Okuma Yazma Zaman Pramidi. (Yayımlanmamış çalışma). İzmir.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, N. (2002). Bitişik Eğik El Yazısı. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bülteni. Antalya: Sayı:12. <http://www.akdeniz.edu.tr/egitim> (11.05.2006).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazu, H. ve Ersözülü N.Z. (2006) **Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara:Gazi Üniversitesi.
- Kesginç, Ş. (2006). **2005 Türkçe 1-5 Programına Göre Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2004). **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç-Güngör, A. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum. Yayımlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, M. (1996). İlk Okuma yazma Öğretiminde Temel Problemler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, R. (2006). **Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması**. II.Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. (26-28 Mayıs 2005).
- MEB. (2006). Türkçe Sunumu <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules> (4 Mart 2006).
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005a). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005b). **İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı**. İstanbul: İhlas Gazetecilik.

- MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005c). **İlköğretim Türkçe 1 Öğretim Okuma ve Yazma Öğreniyorum**. İstanbul: İhlas Gazetecilik.
- Öz, M. F. (2005). **Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özalp, V.(2006). Yeni İlköğretim Müfredatı. **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**. Sayı 57.(Şubat 2006).
- Özdemir, E. (1995). **Okuma Sanatı**. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Sabancı Üniversitesi (2005). Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu. (30 Aralık 2005).
- Sağırılı, M. (2006). **Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma-yazma Öğretimi Süreci ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006) **İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programları: Neden? <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/vazilar/yeniprogramlarNOKTA.doc>
- Şentürk, N. (1998). **İlköğretim Okulları İçin İlk Okuma-Yazma**. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. Ve Okuyan, M. (1989). **İlkokuma-Yazma Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim Okullarında Çatışma Stratejilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, **Çağdaş Eğitim**, 297;11-21.
- Ünalın, Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, M. (2003). **Ev ve Sınıf Etkinlikleri Antolojisi**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara:Akçağ Yayınları.

- Yalçın, Z. (1999). İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K. E. (2002). **7-12 Yaş Dönemi Çocuklarda Duygusal Zeka Gelişimi**. Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın .
- Yıldız, (2003). **Çocukların Okulöncesi Eğitime Yönelik Algıları**. OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. (5-11 Ekim 2003).

EK-1 2004-2005 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Yazı Çalışma Örneği

Ali al. Ali al.

Ali al. Ali al.

pencere pencere

pencere pencere

bir bir bir bir

bir bir bir bir

dolap dolap dolap

dolap dolap dolap

kapi kapi kapi kapi

kapi kapi kapi kapi

iki iki iki iki

iki iki iki iki

1 1 1 1 1 1 1 1

1 1 1 1 1 1 1 1

masa masa masa masa

sira sirasira sirasira

2 2 2 2 2 2 2 2

2 2 2 2 2 2 2 2

yazi tahtasi

yazi tahtasi

yazi tahtasi

yazi tahtasi

yazi tahtasi

yazi tahtasi

Alperen GÜLEN

2004-2005 Ötüken İlköğretim Okulu

1-B Sınıf Öğrencisi

ata ata ata ata ata

Ata Ata Ata Ata

a a a a a a

ta ta ta ta ta

tat tat tat tat

lat lat lat lat

Talat Talat Talat

Talat Talat Talat

Talat Talat Talat

ata ata ata ata

Ata Ata Ata Ata

a a a a a a

ta ta ta ta ta

tat tat tat tat

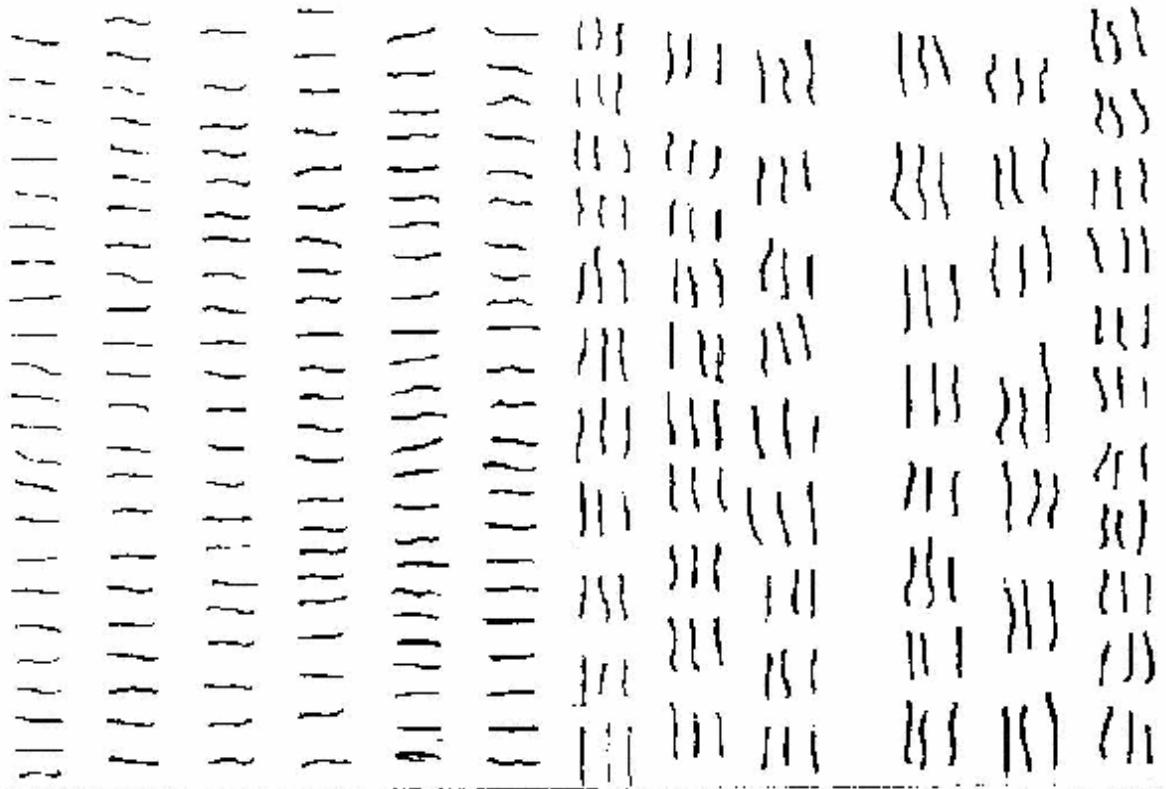
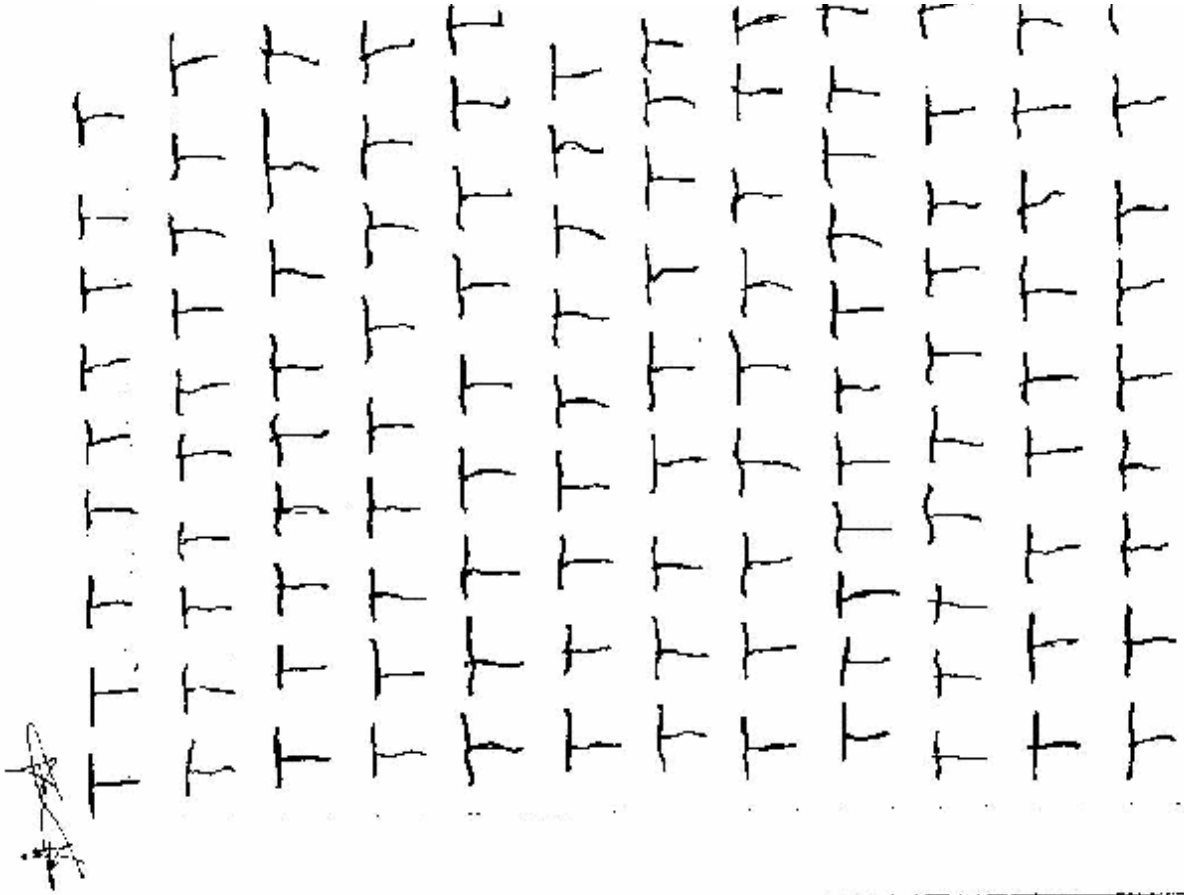
lat lat lat lat

Talat Talat Talat

Talat Talat Talat

Talat Talat Talat

EK-3 2004-2005 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Çizgi Çalışma Örneği



Alperen GÜLEN
 2004-2005 Ötüken İlköğretim Okulu
 1-B Sınıf Öğrencisi

EK-4 2005-2006 İlk Okuma Yazma Müfredatı İle Çizgi Çalışma Örneği

Handwritten cursive letter 'e' practice row 1.

Handwritten cursive letter 'e' practice row 2.

Handwritten cursive letter 'e' practice row 3.

Handwritten cursive letter 'e' practice row 4.

Handwritten cursive letter 'l' practice row 1.

Handwritten cursive letter 'l' practice row 2.

Handwritten cursive letter 'l' practice row 3 with an arrow pointing to a loop.

Handwritten cursive letter 'l' practice row 4.

Handwritten cursive letter 'l' practice row 5.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 1.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 2.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 3.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 4.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 5.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 6.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 7.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 8.

Handwritten cursive letter 'm' practice row 9.

EK-5 Ses Temeli Cümle Yöntemi İle İlgili Etkinlik Örneği

a
t > at at at

at
a > ata → Ata



Ata

e
t > et



et et

aA

et
e > ete ete ete ete

Ata, ete at.
ata ete



at
la > atla atla atla



Ela atla.

Ela atla.

EK-5'in Devamı (Ses Temeli Cümle Yöntemi İle İlgili Etkinlik Örneği)

atla
t > atlat → atlat atlet

ta
lat > talat → Talat tJ

al
et > alet

Talat al.

Talat alet al.

al E La la
l te e a t
at ta le et
let ta lat

atlet

Talat atlet al.

Tat

Talat  al.

Lale ete  at.

Ela  al. tat.

EK-6 Uygulamanın Yapıldığı Okullar

UYGULAMALARIN YAPILDIĞI OKULLAR

Sıra No	Okul Adı
1.	80.Yıl Orhangazi İlköğretim Okulu
2.	Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
3.	Asil Nadir İlköğretim Okulu
4.	Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu
5.	Çamkiran İlköğretim Okulu
6.	Merkez İlköğretim Okulu
7.	Osmangazi İlköğretim Okulu
8.	İsmet Sezgin İlköğretim Okulu
9.	Osman Çınar İlköğretim Okulu
10.	Ömer Seyfettin İlköğretim Okulu
11.	Muzaffer Taşdemir İlköğretim Okulu
12.	Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu
13.	Meşküre Şamlı İlköğretim Okulu
14.	Mimar Kemalettin İlköğretim Okulu
15.	Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu
16.	Şh.Üsteğmen Konuralp Özcan İlköğretim Ok.
17.	Ahmet Kutsi Tecer İlköğretim Okulu
18.	Buca Ötüken İlköğretim Okulu
19.	İsmail Şekip Uyal İlköğretim Okulu
20.	80.Yıl Küçükçiğli İlköğretim Okulu
21.	Büyükçiğli İlköğretim Okulu
22.	Gülen Kora İlköğretim Okulu
23.	Nuriye-Abdülkerim Toraman İlköğretim Okulu
24.	Tüpraş Mahmut Esat Bozkurt İlköğretim Okulu
25.	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Ok.
26.	Atatürk İlköğretim Okulu
27.	Mevlüt Aysun Özer İlköğretim Okulu
28.	9 Eylül İlköğretim Okulu
29.	Guzelbahce Vali Kazım Paşa İlköğretim Okulu
30.	Yelki Hamdi Dalan İlköğretim Okulu
31.	Mustafa Saadet Alanyalıoğlu İlköğr. Okulu
32.	Mavişehir İlköğretim Okulu
33.	Selçuk Yaşar Alaybey İlköğretim Okulu
34.	Emlak Bankası İlköğretim Okulu
35.	Metin Aşıkoğlu İlköğretim Okulu
36.	Mustafa Reşitpaşa İlköğretim Okulu
37.	Fatma Hikmet Kaşerci İlköğretim Okulu
38.	Zihni Üstün İlköğretim Okulu
39.	Emine Lahur İlköğretim Okulu
40.	Engin Hayri Özmeriç İlköğretim Okulu
41.	80.Yıl Metaş İlköğretim Okulu
42.	Şehit Cesur İlköğretim Okulu
43.	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu

Ek-6'nın devamı

44. Petkim Latife Hanım İlköğretim Okulu
45. 50.Yıl İlköğretim Okulu
46. Evrenpaşa İlköğretim Okulu
47. Şehit Komando Er Fatih Özcan İlköğretim O.
48. Osman Kibar İlköğretim Okulu
49. Şehit Halit Taş İlköğretim Okulu
50. Mithatpaşa İlköğretim Okulu
51. Mustafa Urcan İlköğretim Okulu
52. Meliha ve Doğan Akad İlköğretim Okulu
53. Nazire Merzeci İlköğretim Okulu
54. Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
55. Ahmet Ragıp Üzümcü İlköğretim Okulu
56. Emirsultan İlköğretim Okulu
57. Aydınoğlu Mehmetbey İlköğretim Okulu
58. 75.Yıl İlköğretim Okulu
59. Ülkü İlköğretim Okulu
60. Adil İçel İlköğretim Okulu
61. Saadet Onart İlköğretim Okulu
62. Yüzbaşı Şerafettin İlköğretim Okulu
63. Uzundere İlköğretim Okulu
64. Seyfi Gülmezoğlu İlköğretim Okulu
65. Tahir Merzeci İlköğretim Okulu
66. Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu
67. Peker Mahallesi İlköğretim Okulu
68. Rakım Erkutlu İlköğretim Okulu
69. Oğuzhan İlköğretim Okulu
70. İnönü İlköğretim Okulu
71. Yapıcıoğlu İlköğretim Okulu
72. Çamdibi İlköğretim Okulu
73. İsmetpaşa İlköğretim Okulu
74. Mustafa Rahmi Balaban İlköğretim Okulu
75. Alı Akatlar İlköğretim Okulu
76. Ömer Lütfü Akad İlköğretim Okulu
77. Batı Anadolu Çimento İlköğretim Okulu
78. 80.Yıl Betontaş İlköğretim Okulu
79. Ege ihracatçıları Birliği İlköğretim Okulu

ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI

Sıra No

Okul Adı

1. DEÜ Vakfı Özel 75. Yıl İlköğretim Okulu
2. Özel Fatih İlköğretim Okulu
3. Özel Türk İlköğretim Okulu
4. Özel Piri Reis İlköğretim Okulu
5. Özel İzmir SEV İlköğretim Okulu
6. Takev Özel İlköğretim Okulu

EK-7**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ ALGI ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ ÖRNEK
MADDELER**

- 2 Kısa sürede cümlelere ulaşılabacak şekilde düzenlenmiş
- 11 Öğrenciler duyduğu ve çıkardığı sesleri farkına varmakta
- 13 Öğrencilerin sesleri öğrenmesi, sözcükleri doğru yazmalarını sağlamakta
- 17 Sözcük dağarcığının geliştirilmesine önem verilmiş
- 24 Öğrenciler genelde aynı dönemde okumaya geçmekte
- 31 Sözcükleri hecelere ayırmada zorlanmakta
- 33 yeni kelimeler oluşturmak öğrencileri mutlu etmekte
- 40 öğrencinin okuduğunu anlamasını güçleştirmekte
- 41 Yan yana gelen iki sessiz harfi okumada zorlanmakta.
- 45 Yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmekte

EK-8**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ GÖRÜŞME FORMU İLE İLGİLİ ÖRNEK
SORULAR**

- Ses temelli cümle yönteminin öğrenciler için olumlu olan yönleri nelerdir?
- Yeni müfredatı eski müfredatla karşılaştırdığınızda ilk okuma yazma öğretiminde yapılan olumlu değişiklikler nelerdir?
- Yeni ilk okuma yazma müfredatı hazırlanırken sizce göz ardı edilen noktalar nelerdir?
- Sizce yeni müfredatla birlikte başlanan el yazısı, birinci sınıf öğrencileri için uygun mudur? Neden?

EK-9 İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alman İzin

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 9123⁰
KONU: Tez Çalışması.

13 MART 2006

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07.03.2006 tarih ve 495 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün İgi yazısında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi Aysun GÜN'ün, "Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak, Müdürlüğümüz Kenak, Buca, Bornova, Karşıyaka, Narlıdere ve Balçova ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 1.sınıf öğretmenlerine ölçek uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın 2005-2006 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamunuza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.



Şahan ÇÖKER
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

03/2006

M. Fahri AYKIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Yazı
2-Ölçek

EK-9'un Devamı (İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin)

İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.1.MEM.53.00003.17 / 10072- 20 MART 2006
KONU : Tez Çılgması.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürüğüne)

İlgi : a) 07/03/2006 tarih ve 495 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'ndan 13.03.2006 tarih ve 9128 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Arzabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans programı öğrencisi Aysel GÜN'ün, "Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak ekte olarda isimleri belirtilen ilçe'lere bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 1 sınıf öğretmenleriyle örnek uygulamaları Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.



Şahin ÇÖKER
Müdürü.
Şube Müdürü.

Ek.
1-Özür

06.04.2006
880