

**SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİ UYGULAYAN
BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YÖNTEM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE
ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ
DEĞERLENDİRMELERİ
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

Ahmet KANMAZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

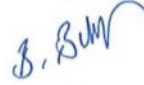
**Şubat 2007
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi Ahmet KANMAZ tarafından Yrd.Doç.Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ yönetiminde hazırlanan “Ses Temelli cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Değerlendirmeleri” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 15/02/2007 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yard..Doç Dr. Birsen DOĞAN

Jüri Başkanı



Yard. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

Jüri Üyesi- Danışman



Yard. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu 'nun 02.03.2007 tarih ve 04.10.2 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

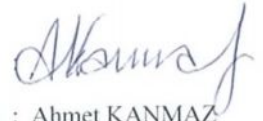


Prof. Dr. Nazım Kadri EKİNCİ

Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulguların analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza



Öğrencinin Adı Soyadı : Ahmet KANMAZ

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, rehberliğini, zamanını ve bilgisini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç.Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecinde desteğini her zaman hissettiğim, yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Yrd.Doç.Dr. Birsen DOĞAN'a,

Araştırmamın tüm aşamalarında sorduğum her soruyu sabırla cevaplayan ve tezimin istatistiksel boyutunda yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Yrd.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e

Ölçeğin geçerliliği konusunda uzman görüşü aldığım hocalarım Prof.Dr. Hayrettin AKYILDIZ, Yrd.Doç.Dr. Kazım ÇELİK, Yrd.Doç.Dr. Emel SARITAŞ ve Öğr.Gör. Havva ERGÜR'e

Raporumun son haline gelmesindeki destekleriyle ve tüm sıkıntılı ve stresli çalışmam boyunca anlayış, sabır ve yardımlarıyla hep yanımda olan Arş. Gör. Orhan KUMRAL, Arş.Gör. Serhat SÜRAL ve diğer tüm mesai arkadaşlarıma,

Ayrıca tüm öğrenim yaşamım boyunca gösterdikleri sevgi, anlayış ve destek için sevgili anneme ve babama sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZET

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİ UYGULAYAN BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YÖNTEM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRİLMELERİ (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)

Kanmaz, Ahmet
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Yöneticisi: Yard.Doç.Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

Şubat 2007, 139 sayfa

Bu araştırmanın amacı Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, sınıf mevcudu ve il -ilçe değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 öğretim yılı ikinci yarısında il ve ilçe merkezlerinde görev yapan 176 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve tukey HSD gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri 3.66 ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir.
2. Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri mesleki kıdem, mezun olunan okul ve birinci sınıf tecrübesine göre farklılık göstermektedir.
3. Öğretmenler yöntemle ilgili en önemli sorun olarak ailelerin yöntem konusunda bilgilendirilmesi ve evde yapılacak çalışmalarda bu doğrultuda hareket etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.
4. Birinci sınıf öğretmenleri yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine ilişkin “katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.
5. Ses temelli cümle yönteminin uygulanması için rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin alt boyutun 3.76 ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir.

Anahtar sözcükler: Okuma, Yazma, İlkokuma ve Yazma öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi

ABSTRACT

THE VIEWS OF FİRST GRADE TEACHERS' ABOUT PHONETIC BASED SENTENCE METHOD AND EVAULATION OF THE STUDENTS' READING AND WRITING SKILLS ACCORDING TO TEACHERS

Kanmaz, Ahmet

M. Sc. Thesis in Elemantary Education

Supervisor: Asst. Prof.Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

February 2007, 139 pages

The purpose of this study is to determine the views of the first grade primary school teachers about “phonetic-based sentence learning” and whether these views differ significantly according to variables of gender, seniority, the staff condition, the school graduated, the graduate degree, experience of first class, class popularity and center district. The sample of the study consists of 176 teachers working central and district school during 2005-2006 second term of academic education year in Denizli. The 42 item scale developed by the researcher was administrated to the subjects as data collection instruments. The data has been analyzed by using the techniques such as average, standart deviation, the t-test, the one way (anova) variance analysis, correlation and tukey HSD. The following results have been reached according to findings:

1. The views of teachers about “phonetic-based sentence learning” have been found “I agree” level with 3.66 average.
2. There is significant difference among first grade teachers’ views about the implementation of method according to the variables of seniorit, school graduated and first class experience.
3. First grade teachers indicate that families should also be trained about the method and homeworks should be done according to this. This is the most important matter with the dimension of problems.
4. First grade teachers’ views about the contrubition of the method to the skills of students’ literacy have been found “I agree” level.
5. The dimension of the teacher ook and seminars about the method have been found “I agree” level with 3.76 average.

Key words: Reading, writing, early reading and writing teaching, phonetic based sentence learning

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1.PROBLEM DURUMU.....	2
1.1.1. Dil Nedir?	3
1.1.2. Anadil Öğretimi.....	4
1.1.2.1. Dinleme.....	5
1.1.2.2. Konuşma	6
1.1.2.3 Okuma	7
1.1.2.4 Yazma	10
1.1.3. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	11
1.1.3.1 İlkokuma ve yazma öğretiminin genel ve özel amaçları	11
1.1.3.2. İlkokuma yazma öğretimini etkileyen faktörler	12
1.1.3.3 İlkokuma yazma yöntemlerinin tarihsel gelişimi	24
1.1.3.4 Türkiye’de ilkokuma yazma öğretiminin tarihsel gelişimi	25
1.1.3.5 İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler	28
1.1.3.6 Ses temelli cümle yöntemi.....	32
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	40
1.3. ALT PROBLEMLER.....	40
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	42
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	42
1.6. SAYILTIAR.....	43
1.7. SINIRLILIKLAR.....	43
1.8. TANIMLAR.....	44

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	45
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	63
3.2. EVREN.....	63
3.3. ÖRNEKLEM.....	64
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	66
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması	66
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği	67
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	68
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	69

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	70
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	73
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	82
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	85
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	92
4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	95
4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	101
4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	104
4.9. ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	111
4.10. ARAŞTIRMANIN ONUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	113

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	121
ÖNERİLER.....	127
Uygulayıcılar İçin Öneriler	127
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	128

KAYNAKÇA VE EKLER

KAYNAKÇA	129
EKLER.....	134
ÖZGEÇMİŞ.....	139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. İletişim şeması	2
Şekil 1.2. İlkokuma yazma öğretimini etkileyen faktörler.....	13
Şekil 1.3. Küçük bitişik eğik yazı örneği	38

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Evrenin il ve ilçe merkezlerine göre dağılımı	64
Tablo 3.2. Örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı	65
Tablo 3.3. Tüm anket için görüşleri değerlendirme.....	66
Tablo 3.4. Ölçeğin güvenirlik katsayısı.....	67
Tablo 3.5. Alt boyutlar için güvenirlik katsayısı	67
Tablo 3.6 Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yöntemin alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlılık puanları (pearson korelasyon)	68
Tablo 4.1. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin katılma düzeylerini betimleyen istatistik değerleri.....	71
Tablo 4.2. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerine ilişkin ortalama ve katılma düzeyi (tüm ölçek için).....	73
Tablo 4.3. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)	73
Tablo 4.4 Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	74
Tablo 4.5. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	74
Tablo 4.6. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	75
Tablo 4.7. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	75
Tablo 4.8 Mezun olduğu okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	76
Tablo 4.9. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	77
Tablo 4.10. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	77
Tablo 4.11. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	78

Tablo 4.12. Birinci sınıf tecrübesine göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	78
Tablo 4.13. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	79
Tablo 4.14. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	79
Tablo 4.15. Sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	80
Tablo 4.16. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	80
Tablo 4.17. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi)	81
Tablo 4.18. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları	82
Tablo 4.19 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	85
Tablo 4.20.Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	86
Tablo 4.21. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	86
Tablo 4.22. Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	86
Tablo 4.23. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)	87
Tablo 4.24.Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	87
Tablo 4.25 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	88
Tablo 4.26 Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	88

Tablo 4.27 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)	89
Tablo 4.28. Birinci sınıf tecrübesine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları	89
Tablo 4.29 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	90
Tablo 4.30 Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin tukey HSD sonuçları.....	90
Tablo 4.31. Sınıf mevcuduna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları	91
Tablo 4.32 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	91
Tablo 4.33 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi)	91
Tablo 4.34 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyleri.....	93
Tablo 4.35 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	95
Tablo 4.36 Mesleki kıdeme göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	95
Tablo 4.37 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	95
Tablo 4.38 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin tukey HSD sonuçları	96
Tablo 4.39 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)	96
Tablo 4.40 Mezun olunan okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	97
Tablo 4.41 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	97

Tablo 4.42 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüş ile mezun olunan okul değişkeninin tukey HSD sonuçları	98
Tablo 4.43 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)	98
Tablo 4.44 Birinci sınıf tecrübesine göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	99
Tablo 4.45 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	99
Tablo 4.46 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin tukey HSD sonuçları	100
Tablo 4.47 Sınıf mevcuduna göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	100
Tablo 4.48 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	101
Tablo 4.49 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisinin kazanımına ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	101
Tablo 4.50 Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyleri	102
Tablo 4.51 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)	104
Tablo 4.52 Mesleki kıdeme göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	104
Tablo 4.53 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	105
Tablo 4.54 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin tukey HSD sonuçları	105
Tablo 4.55 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)	106
Tablo 4.56 Mezun olunan okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	106
Tablo 4.57 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	107

Tablo 4.58 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkeninin tukey HSD sonuçları	107
Tablo 4.59 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	108
Tablo 4.60 Birinci sınıf tecrübesine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	108
Tablo 4.61 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	109
Tablo 4.62 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin tukey HSD sonuçları	109
Tablo 4.63 Sınıf mevcuduna göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	110
Tablo 4.64 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)	110
Tablo 4.65 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	110
Tablo 4.66 Birinci sınıf öğretmenlerinin rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyleri	111
Tablo 4.67 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	113
Tablo 4.68 Mesleki kıdeme göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	113
Tablo 4.69 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	114
Tablo 4.70 Birinci sınıf öğretmenlerinin rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin tukey HSD sonuçları ...	114
Tablo 4.71 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	115
Tablo 4.72 Mezun olunan okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	115
Tablo 4.73 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	116

Tablo 4.74 Birinci sınıf öğretmenlerinin rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkeninin tukey HSD sonuçları	116
Tablo 4.75 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)	117
Tablo 4.76 Birinci sınıf tecrübesine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	117
Tablo 4.77 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	118
Tablo 4.78 Birinci sınıf öğretmenlerinin rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin tukey HSD sonuçları	118
Tablo 4.79 Sınıf mevcuduna göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları	119
Tablo 4.80 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi).....	119
Tablo 4.81 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi).....	119

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan konuya ilişkin temel bilgiler, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

İlkokuma-yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinlerini alıp hem kendini besleyip, hem de çevreye meyve veriyorsa, ilkokuma yazmayı öğrenen çocuk da okuma-yazma aracılığı ile bilgi edinerek hem kendini geliştirir hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunur (Sönmez, 1997: 69-70).

Okuma-yazma etkinliği sadece el-göz koordinasyonu ile işitme ve görme organlarını ilgilendiren bir olay değildir (Ferah, 2001: 24). İlkokuma-yazma bütün bu alanları kapsar. Örneğin; görme ve işitme engelliler, bedensel engelliler (kolları, parmakları olmayanlar, spastikler) de okuyup yazabilmektedir. Bu sebeple, bu olayı sadece el-göz koordinasyonu, mekân ilişkileri, şekil ilişkileri vb. duyum ve algıya indirmek bu gerçeğin zihni boyutunu yok saymak demektir.

İlkokuma-yazma öğretiminde genel hedef, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazanabilmesidir. Okuma ve yazma öğretimi ile kazandırılacak olan beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. İlköğretim, bireyin daha sonraki öğrenim yaşamındaki performansının belirleyicisi ise, ilkokuma yazma öğrenimi bu sürecin temel taşıdır (Kavcar vd, 1998: 33).

Öğrencinin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı okuma-yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu sebeple, ilkokuma-yazma öğretimini yürüten öğretmen her ne şekilde olursa olsun bir okuma-yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma-yazma becerisi kazandırmalıdır. Çağdaş yaşam, hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (İlkokuma-yazma kılavuzu, 1993: 6)

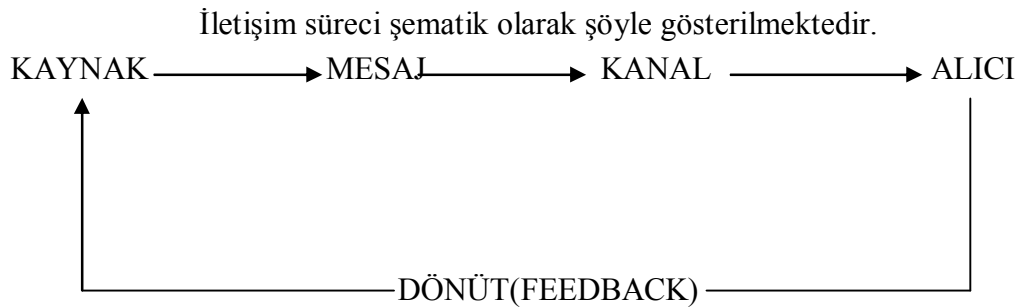
BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU

Bireyin kendini ifade etme ihtiyacı, insanlık tarihi kadar eskidir. Başlangıçta bir takım hareket, şekil ve çeşitli seslerle kendini çevresindekilere anlatmaya çalışan birey zamanla bu ihtiyacını gidermek için çeşitli semboller geliştirmiş. Doğadaki varlıkların şekillerinden oluşan bu semboller zamanla yerlerini çeşitli çizgilere bırakmıştır.

Bireyin kendini ifade etmesi iletişim kavramıyla birlikte karşımıza çıkmaya başlamıştır. İletişim, en genel anlamıyla, davranış değişikliği meydana getirmek üzere duygu, düşünce, tutum, beceri ve bilgilerin paylaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 1996:12). Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Öğretim ortamında öğrenciler ve öğretmenler birbiriyle sözel ya da sözel olmayan yollarla iletişim veya etkileşimde bulunurlar.



Şekil 1.1. İletişim şeması

Kaynak mesajı kodlayarak göndereceği şekle sokar. Uygun bir kanal yardımıyla mesaj alıcıya gönderilir ve alıcı onu çözümler

Günümüzde insanlar, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için yoğun olarak dil öğretiminin dört temel beceri alanından ikisi olan konuşma ve yazmayı kullanmaktadırlar. Diğer iki beceri alanı olan okuma ve dinleme de konuşma ve yazma ile iç içe geçmiş ve birbirlerini destekleyen beceri alanları olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Dinleme ile ilgili etkinliklerin doğum öncesi dönemde başladığı söylenebilir (Senemoğlu, 2000: 33)

Doğum öncesi dönemde, beşinci aya gelindiğinde fetüsün, organizmanın temel yapısını ve birçok davranış biçimini kazandığını, beyin değişik bölgelerine giden uyarıcılara vücudun duyu organlarının tepkide bulunduğunu, göz kırpması ve ağız hareketlerinin olduğunun gözlemlenmiştir. Ayrıca son aylarda gürültüye maruz kalan fetüsün kalp atışlarının değişmesi de dinleme ile ilgili etkinliklerin doğum öncesi dönemde başladığını gösteren bir işarettir (Senemoğlu, 2000: 34).

Bebeğin doğumu ile birlikte konuşma ile ilgili etkinlikler de başlar. Başlangıçta çeşitli ağlama biçimleri ile ihtiyaçlarını gidermeyi öğrenen bebek, daha sonraları çıkardığı bazı seslere karşılık aldığı tepkilerden hoşnut oldukça o sesleri çıkarmaya devam eder. Çevresindeki sesleri de dinleyerek taklit eder ve bir iki yıl gibi bir süre sonunda iki kelimelik basit cümlelerle isteklerini belirtir. Beşinci yılın sonuna gelindiğinde ise yetişkinlere benzer bir dille kendini ifade etmesi mümkündür. Dinleme ve konuşma ile ilgili becerileri, okulöncesi dönemde hızla gelişir. Okuma ve yazma becerilerinin hazırlık çalışmaları okulöncesi eğitim kurumlarında başlar ve sistemli bir şekilde ilköğretimin ilk yıllarında devam eder. Bu çalışmaları takip etmek zaman alıcı olduğu kadar sabır da gerektirir.

1.1.1 Dil nedir?

Dil ile ilgili yapılan tanımlar farklı boyutları vurgulamaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- İnsanlar arasında bir iletişim aracıdır (Rol, 1966)
- Sosyal iletişimin en güzel aracıdır (Gökçe, 1993)
- Anlamlar ve ses dizeleri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1972)
- Herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizgedir (Aksan, 1997)

Bütün bu tanımların ışığında;

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak

malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemidir” (Ergin, 1994:7).

Biyolojik olarak insanın beyin yapısıyla konuşma yetisi arasında bir ilişki kurulmaktadır. Bu konuda Chomsky, dilin doğuştan geldiğini, yalnızca insan türüne ait olduğunu belirterek, diğer canlı türleri arasındaki iletişimin farklı olduğunu ifade etmektedir. Chomsky dil ile ilgili iki varsayım öne sürmüştür.

1. İnsan, doğuştan mantık yapılarına sahiptir
2. Dillerin gözle görülür çeşitliliğine rağmen son derece düzenli sistemleri vardır. Bunlara dil evrenselleri adı verilir (Akt:Kıran, 1986: 83)

Dil ile toplum arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü toplumlar kültürlerini kurulan iletişim sonucu oluşturur ve bunu gelecek nesillere dil yoluyla aktarırlar. Dille toplumun arasındaki bu sıkı ilişki gerek dil bilimciler, gerek toplum bilimciler için geniş bir çalışma alanı oluşturmuştur. Dil sadece toplumu tanımlamak için değil, toplumu oluşturmak için de önemli bir araçtır. Toplumu birbirine yaklaştıran dil, kültür ve amaç birliğini oluşturmakta, kaynaşmayı arttırmakta ve kültürün gelişmesini sağlamaktadır.

Dil gelişimi ile zihin gelişimi arasında da bir paralellik görülmektedir. Birey bilişsel gelişim dönemlerinde ilerledikçe dil kullanımındaki beceri ve yetenekleri de artmaktadır (Erdem, 1996:63). Piaget çocukların konuşma düzeylerinin onların zihinsel gelişim evrelerinin özelliklerine göre şekillendiğini ifade etmektedir (Moerg 1975; Akt: Çelen 1993:21).

1.1.2 Anadil Öğretimi:

Anadili “başlangıçta annesinden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanların bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Taşkaya, 2001: 28).

Çocuklar anadillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrenirler. Ana-baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, dilin ana kurallarına uygundur. Çocuk çeşitli bölgelerde birbirine göre pek az özellik gösteren bu kurallara farkında olmadan uyar; dilini kurallara uygun olarak kullanma becerisini yine farkında olmadan kazanır (MEB, 2000:14).

İnsanlar anadilleri aracılığıyla kendilerini etkileşim içinde oldukları yakın ve uzak çevrelerini bilmeye çalışırlar. Bu bağlamda öğrencilere dil ve düşünce yeteneklerini kullanabilmeleri için oluşturulan öğrenme-öğretme sürecinde, kendilerine güvenmeleri, bağımsız düşünmeleri, kendilerine özgü beceriler kazanmaları veya bu becerileri geliştirmeleri söz konusu olabilir. Bu sebeplerden dolayı her insan kendi anadilini öğrenmek, her millet de çocuklarına anadilini öğretmek zorundadır (Oymak, 1999: 25).

Anadil öğrenme, okul çağına kadar ailenin ve çevrenin etkisi altındadır. İlköğretim döneminde ise okul, dil öğrenimini önce belli bir sistem içine sokar ve yavaş yavaş öğrencilere dilin kurallarını sezdirir; onların, dillerini bu kuralla uygun olarak kullanmalarında bir bilince varmalarını sağlar. İşte bu bilinç, dil bilincidir. Anadili, dil bilincini ve dil duygusunu da beraberinde getirir. Bu duygu ile okulda sistemli bir şekilde gelişen anadili, düzenlenen öğretim etkinlikleri sonucunda çocuktaki anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayacak duruma gelir. Bu çalışmalar çocukta yeni ilgi alanları oluşturduğu gibi onun kendi kendisini tanımasına da yardım eder (MEB, 2000:17).

İlköğretim Okulu Ders Programına (2000: 18) göre anadil eğitiminin amaçları:

1. Görüp izlediklerini, okuduklarını, dinlediklerini tam ve doğru olarak anlayabilme
2. Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü olarak anlatabilme.
3. Türlü etkinliklerle kelime dağarcığını zenginleştirebilme.
4. Anadil bilincini geliştirme.
5. Düzenli bir okuma alışkanlığı kazanma.
6. Kendi kültürünü tanıyabilme ve sevebilme.

Anadili öğretiminin, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler bütünü olması bu öğretimin bilgi öğretiminden çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma öğretimi olduğu anlamına gelir.

1.1.2.1 Dinleme

Dinleme konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve gelen uyarıcıya karşı tepkide bulunabilme etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu konudaki

dinleme işitmenin ötesinde bir etkinliktir. Etkin bir dinleme yetisine sahip olmayan bireyin etkili bir iletişim sürecinde bulunma olanağı yoktur. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, kaynak tarafından iletilenlerin alıcı tarafından paylaşılması gerekir (Demirel 1995: 33).

Dinlemek anlamaya çalışmaktır. Dinleme, çaba gerektiren bilinçli bir etkinliktir. İşitmek ile dinlemek birbirinden çok farklı etkinliklerdir. Dinleme belli bir amaç doğrultusunda yapılmaktadır. Dinleme bir öğrenme yolu olarak, hayat boyu kişilerin geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Her öğrenci iyi bir dinleyici olacak şekilde yetiştirilmelidir (Sever, 1997: 45).

Çok okuyan ve doğru konuşmaları ilgi ve dikkatle dinleyen kişilerin daha güzel konuşacağı açıktır. İyi dinleyiciler çoğu zaman iyi konuşmacı olabilmektedir. Çünkü konuşma öncelikle dinleyici olmayı gerektirir (MEB 1998: 23).

1.1.2.2 Konuşma

Konuşma ve dinleme arasında sıkı bir ilişki vardır. Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır (Sever, 1997: 52).

Konuşma bir dilin kelimeleriyle düşüncüyü anlatma işidir. Kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir (TDK, 1988:142). Etkin bir konuşma becerisine sahip öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren öğrencidir. Konuşma becerisinin okul başarısı yanında, kişilik gelişimiyle de ilişkisi söz konusudur (Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 21).

Çocuklar, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğudur.

İlköğretim birinci kademeye başlayan öğrenciler Türkçe'yi konuşuyor olarak gelmelerine rağmen, çekingenlik, yerel ağızla konuşma, sesi ayarlama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının fakirliği,

konuşurken el kol hareketleri yapma gibi eksiklikler ve yetersizliklerle gelebilmektedir (Demirel, 1995: 33). Eğitilmiş bir ses tonu ile ses, hece, kelime ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve kelime vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel hareket gücü, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ise öncelikle ilkökuma yazma öğretiminin sorumluluğudur (Sever, 1997: 48).

1.1.2.3 Okuma

Yirmi birinci yüzyılda sadece adını soyadını veya basit bir mektubu okuyup yazmak gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli görülmemektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir. Okuma son derece karmaşık ve özel bir zihinsel etkinliktir (Akyol, 2005: 2).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şunlardır.

- * Okuma yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris ve Spay, 1990).
- * Okuma yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)dir (Andersen, 1985).
- * Okuma yazılı unsurların ışığında düşünme sürecidir (Perfetti, 1986).
- * Okuma yazının anlamlı ses haline dönüşmesi veya gözün satırlar üstünde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme sürecidir (Türkçe Eğitim ve Öğretim Kılavuzu, 1995).
- * Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini, görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, 1998).
- * Okuma yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Demirel, 1995).
- * Okuma yazılı metine anlam verme sürecidir (Ontorio, 2003).
- * Okuma yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır (Bond ve arkadaşları, 1987).

* Okuma anlam çıkarma ya da kullanışlı ve estetik amaçlar için metnin içeriğini anlamadır (Dufy ve Rohler, 1983).

* Okuma yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi değil, aynı zamanda bu karakterlerin anlamının bilinmesidir (Ross, 1976).

* Okuma = Kelime çözümlenme X Anlama (Gough ve Juel, 1991).

Yukarıdaki tanımlara göre okumanın en önemli amacı anlamamanın vurgulanmasıdır. Ancak verilen tanımların hepsi de anlamamanın karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır (Akyol, 2005:3). Günümüzde en geniş anlamı ile okuma “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2005:1). Okuma-yazma günümüz insanının yaşamındaki en önemli becerilerden birisidir ve okul başarısında önemli bir yere sahiptir (Şenel, 2004: 17).

Okuma becerisi akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Çocuklar okula başlar başlamaz okumanın öğretilmesine büyük önem verilmelidir. Okuma yalnızca ilköğretim döneminde değil daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarında ders kitaplarının ağırlığı ve kitaplara dayalı öğrenme giderek arttığından doğru ve hızlı okuma daha çok önem kazanmaktadır. Kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma önemlidir (Akyol, 2005 :4).

Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük yaşantı açısından önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını okuyup anlamayan insanlar için hayat kolay değildir. Günlük gazeteleri etkili bir biçimde okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır.

Kişisel gelişim açısından da okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar (Akyol, 2005: 4). Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesi taşırlar. Okuyamayan insanlar eğitimli insanlarla iletişim kurmakta zorlanırlar. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmasına, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır

(Keskinlik, 2005: 36). Okuyan birey, verimli okuma düzeyine daha hızlı ulaşır ve böylece birçok yönden daha iyi gelişim gösterir. Okuma alanındaki gelişim dil ve bilişsel becerilerin gelişmesine de katkıda bulunur. Bu yüzden ilköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Keskinlik, 2005: 37).

Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme problem çözme, hayal etme gibi öğeler yer almaktadır. Okumada anlam kurma okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili tecrübelerine dayanır. Okumada anlam kurma yukarıda sayılan öğelerin birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanılmasının yanı sıra okuyucunun istekliliği, ilgisi, yargıları, okuma amacı ve gerçekleştirildiği ortamdan da etkilenir (Ergün, 2002: 13).

Bu derece önemli bir beceri olan okumanın nasıl kazanıldığı da son derece önemlidir. Okumanın nasıl kazanıldığına ilişkin farklı açıklamalar mevcuttur. Bond, Tinker, Wasson'a göre okuma yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır (Akt. Şenel, 2004: 18). Her çocuk farklı sürede, hızda okumayı öğrenir. Okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder. Okuma hiyerarşik bir dizi beceriden oluşur ve olabilecek bir problem onu izleyen daha sonraki üst düzeyde bir probleme neden olur. Bir önceki aşamada, bir sonraki aşamada başarılı olmak için gereken beceriler kazanılır. Bu gelişim ciddi bir şekilde engellenmediği zaman okuma gerçekleşir.

Okuma, Lewis ve Doorlag'a göre kelimeyi anlam ve tanıma gibi iki boyuttan oluşmaktadır (Akt. Şenel, 2004:7). Kelimeyi okuma yazılı sembolleri sese dönüştürebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir, bilinmeyen bir kelimedede ise seslerin hecelerin analizi gereklidir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması, özellikle güç öğrenen çocuklar için zor olmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi ise tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir (Ferah, 2001:32). Okumanın gerçekleşebilmesi için her şeyden önce okunan kelimeyi tanımalıdır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmalıdır. Anlamlandırılırken kelime ve cümleler kısa dönem belleğe yerleşmektedir (Ferah, 2001: 32).

Okuma etkinliklerinin doğru ve kurallara uygun olabilmesi için ilkokuma yazma öğretiminin düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir.

1.1.2.4 Yazma

Yazma becerisi dil ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilmedir. Bu nedenle yazma mekanik bir süreç değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmalıdır (Özdemir, 1991: 42).

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir. Yazmak insan için bir ihtiyaçtır. Birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için öğrencilere yazı yazmanın hayatlarında bir ihtiyaç olduğu hissettirilmelidir. Bilinmelidir ki Öğrenmenin temelinde ihtiyaç vardır (Keskinılıç, 2002: 115).

Birinci sınıf çocuğunu yazabilmesi için her şeyden önce el kaslarının kalemi tutabilecek olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Yazı yazmanın göz ve kas gelişimi gereklerinin yanında bilişsel yanı da vardır. Yazı yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazmak gerekir. Yazı ile verilen mesajın doğrudan okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz olarak anlaşılması için, yazanın mesajını hangi kelimelerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun yazmasının gereğini bilmesi gereklidir (Keskinılıç, 2002: 117).

İnsanların hem öğrencilik dönemlerinde hem de bunun dışındaki dönemlerde yazmaktan hoşlanmadıklarının farklı nedenleri olabilir. Bu nedenlerden önemli bir bölümünün yazı yazmanın öğrenildiği ilk yıllarda olduğu görülmektedir. Bu durumu önlemek için eğitimcilerin ve ailelerin bilinçli olmaları, çocuğun gelişimine ve kapasitesine göre öğrenme yaşantıları düzenlenmelidir. Okumayı öğrenmek her dönemde önemini korumuştur. Ancak hala okumaya geçme zamanı, okuduğunu anlama ve dil becerisi alanlarında problemler yaşanmaktadır. Yazı yazmaya dinleme ve ifade etme becerileri kazanıldıktan sonra geçilmelidir.

1.1.3 İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Dünyada ve ülkemizde okur-yazarlığın yaygınlaştırılması konusunda günümüze kadar çeşitli çalışmalar ve başarılı sonuçlar alınmıştır. Ancak, sorunun köklü bir

çözümü için bunlar yeterli olmamıştır. 21. yüzyılda hala dünyamızda ve ülkemizde okuma-yazma bilmeyen bireylere büyük oranda rastlamak mümkündür.

İlkokuma-yazma öğretimi bir fidana su vermeye benzer. Nasıl ki fidana su verdiğimizde fidan su aracılığıyla topraktan besinlerini alıp hem kendini besleyip, hem de çevreye meyve veriyorsa, ilkokuma yazmayı öğrenen çocuk da okuma-yazma aracılığı ile bilgi edinerek hem kendini geliştirir hem de bilgiyi yayarak çevrenin gelişmesine katkıda bulunur (Sönmez, 1997: 69-70).

Okuma-yazma etkinliği sadece el-göz koordinasyonu ile işitme ve görme organlarını ilgilendiren bir olay değildir (Ferah, 2001: 24). İlkokuma-yazma bütün bu alanları kapsar. Örneğin; görme ve işitme engelliler, bedensel engelliler (kolları, parmakları olmayanlar, spastikler) de okuyup yazabilmektedir. Bu sebeple, bu olayı sadece el-göz koordinasyonu, mekân ilişkileri, şekil ilişkileri vb. duyum ve algıya indirmek bu gerçeğin zihni boyutunu yok saymak demektir.

İlkokuma-yazma öğretiminde genel hedef, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazanabilmesidir. Okuma ve yazma öğretimi ile kazandırılacak olan beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. İlköğretim, bireyin daha sonraki öğrenim yaşamındaki performansının belirleyicisi ise, ilkokuma yazma öğrenimi bu sürecin temel taşı oluşturur (Kavcar vd, 1998: 33).

1.1.3.1 İlkokuma Yazma Öğretiminin Genel ve Özel Amaçları

İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. İlkokuma-yazma öğretiminin amacı çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma-yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun bir okuma-yazma becerisi kazandırmaktır. Çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma-yazma becerisi, gelecekte onun başarısını değil, başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır. Bu yüzden mekanik okumayı değil, okuduğunu anlamayı da öğretmek gerekir. Bu husus tüm ilkokuma yazma faaliyetlerinde göz önünde olmalıdır (MEB, 1998: 41).

Öğrencinin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı okuma-yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu

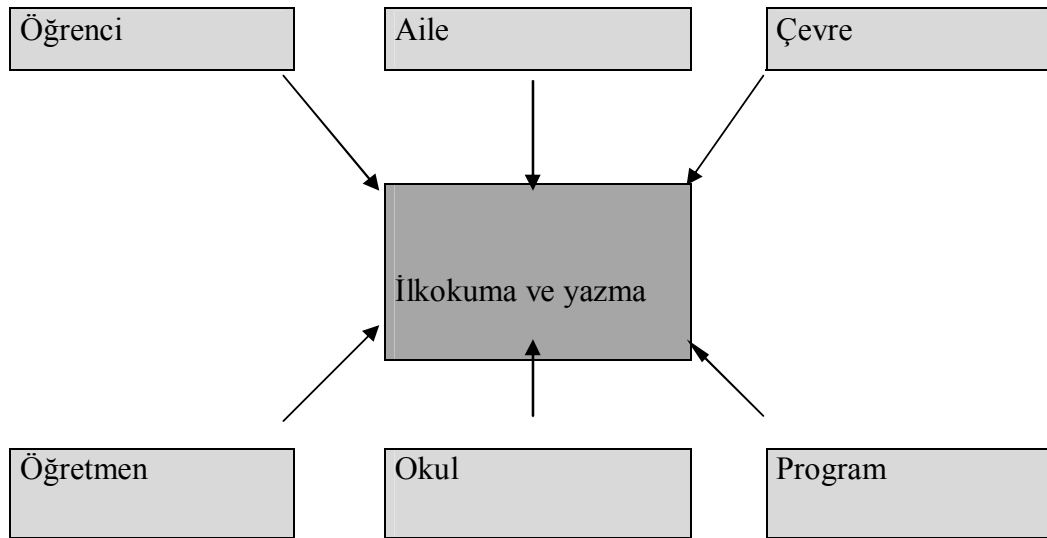
sebeple, ilkokuma-yazma öğretimini yürüten öğretmen her ne şekilde olursa olsun bir okuma-yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma-yazma becerisi kazandırmalıdır. Çağdaş yaşam, hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (İlkokuma-yazma kılavuzu, 1993: 6).

İlkokuma-yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarısını ve başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. Nasıl ki temel eğitim, öğretimin temelini oluşturuyorsa, ilkokuma yazma öğretimi de bunun temelini oluşturur. Hayatta başarılı olabilmenin mutlaka ilköğretimin ilk yıllarında kazanılan alışkanlıkların, yetiştirme tarzının ve özellikle birinci sınıf öğretmenin niteliğine bağlıdır. İnsan hayatının geleceğinin ilk yıllarda verilen eğitimle çizildiği de göz önüne bulduğumuzda ilkokuma-yazma öğretiminin önemini açık olarak görmekteyiz.

1.1.3.2 İlkokuma Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler

Okuma ve yazma etkinliğine dayanmayan bir eğitim durumu düzenlemek hemen hemen olanaksızdır. İlköğretimde kazandırılmaya çalışılan çeşitli davranışlarla çocuklar hayata ve üst öğrenime hazırlanırken okuma ve yazma etkinliklerine başvurmak kaçınılmazdır. Tüm etkinliklerin temeli olan ilkokuma ve yazmanın öğretilmesi aşamasında temel adımlar ne kadar sağlam atılırsa, bu becerilerin daha sonraki yıllarda kullanımı da o denli kolay ve anlamlı olacaktır. Hayatımızın her anında işe koştığımız okuma ve yazma ile ilgili temel becerileri edindiğimiz ilköğretim birinci sınıfta, okuma-yazmaya geçiş süresi kadar okuma ve yazmanın niteliği de önemlidir. Okuma ve yazmaya geçiş süresi ile okuma ve yazmanın niteliğini etkileyen bazı faktörler vardır.

Bu faktörler;



Şekil 1.2: İlkokuma yazma öğretimini etkileyen faktörler (Ünüvar, 2002)

Öğrenci:

İlkokuma ve yazma öğretiminde etken faktörlerden biri öğrencidir. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olmasının, öğrenme birimine ilgi ve ihtiyaç duymasının, öğrenebileceğine ilişkin özgüveninin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bunların yanı sıra öğrencinin yaşının, gelişim düzeyinin, genel sağlık durumunun ve ön öğrenmelerinin yeterli düzeyde olmasının da öğrenmede önemli birer etkendir (Senemoğlu, 2000: 38).

İlköğretim birinci sınıf çocuğunun gelişim özelliklerini;

- a- Fiziksel gelişim
- b- Bilişsel gelişim
- c- Ahlak gelişimi
- d- Kişilik gelişimi olmak üzere dört alanda incelemek mümkündür.

(a) Fiziksel gelişim: Birinci sınıf çocuğunda, önceki yıllara oranla bedensel gelişimde bir yavaşlama söz konusudur. Kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeyle kas sistemindeki gelişme paralellik gösteremez (Senemoğlu, 2000: 39). Kemik ve iskelet sistemi daha hızlı geliştiğinden bu yaş çocuklarında zaman zaman büyüme ağrıları görülür. Okulöncesi döneme oranla ilköğretimin ilk yılından itibaren küçük kaslar bir hayli gelişme gösterir. Öğrenciler artık okulöncesi yıllara oranla daha küçük kalemler ve fırçalarla çalışabilir hale gelir. İlköğretimin ilk yılı süresince küçük kas gelişiminde

önemli bir farklılık gözlenir. Ancak ilk aylarda yine de iri kalem, fırça ve araç gereç kullanımı çocuğun daha az zorlanmasını sağlayacağından tercih edilmelidir. Küçük kaslar kullanılarak yapılan çalışmaların, çocukları çok fazla yoracağı göz önünde bulundurulmalıdır Bacanlı (2001: 104).

Bacanlı (2001: 105), birinci sınıf çocuklarının fiziksel gelişimleri ile ilgili olarak şu noktalara dikkati çekmektedir.

- Bu dönemde çocuklar hala son derece aktiftirler. Sık sık oturarak bir şeyler yapmak zorunda kaldıkları için enerji genellikle sınırlı alışkanlıklar (kalem yeme, tırnak yeme, saç kıvrma, genel huzursuzluk) şeklinde boşaltılır.
- Bu sınıflardaki çocuklar hala ara vermeye ihtiyaç duyarlar, fiziksel ve zihinsel çabaların sonucu olarak kolay yorulurlar.
- Büyük kas denetimi hala ince koordinasyona üstündür.
- Birçok birinci sınıf öğrencisi küçük yazı ve nesnelere odaklanmada zorluk çekebilir.
- Çok az çocuk gözlerinin durumu nedeniyle uzağı iyi görebilir.
- Bu dönemde çocuklar fiziksel etkinliklerinde aşırı olma eğilimindedir ve bedenlerini mükemmel denetleyebilir.
- Kemik gelişimi hala tamamlanmamıştır bu yüzden kemikler ve bağlar ağır basınca dayanamayabilir.

Okulöncesi birçok çocuğun gözleri iraksak iken, okul döneminde görmeleri normale dönmektedir. Bu dönemde karmaşık birçok beceri kazanılmasına rağmen ilerleme yavaş olduğundan dikkati çekmez.(Gibson ve Chandler, Akt: Senemoğlu 2000 :34) .

İlköğretim birinci sınıfta erkek çocuklar kız çocuklara oranla daha iri cüsselidir. Çocuklar bu dönemde çok hareketlidirler. Koşma, atlama, zıplama ve tırmanma içeren oyunlardan hoşlanırlar. Bu çocuklar okulöncesi yıllarda olduğu gibi yorulduklarının farkına varmadan çok fazla enerji sarf ederek hareket ederler. Öğretmenler, öğrencilerini çok iyi gözlemeli, onların hoşlanabileceği aktiviteler düzenlemeli, ancak dinlendirici etkinliklere de yer vermelidir (Bacanlı, 2005: 108).

İlköğretim yılları ile birlikte süt dişleri yerlerini kalıcı dişlere bırakır. Özellikle ilköğretim birinci sınıfta öğrencilerin ağız ve diş kontrolleri sık sık yapılmalı, dişlerin sağlıklı ve düzgün görünümlü gelişmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin özellikle kesici dişlerin eksikliğinden kaynaklanan peltek konuşmaları ile alay edilmesinin önüne geçilmeli, diğer öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir (Bacanlı, 1997: 93).

Gülyüz (1998: 74), birinci sınıf çocuklarının psiko-motor gelişimleri ile ilgili olarak şu noktalara dikkati çekmektedir.

- Boy 5 cm. uzar, ağırlık 2.5 kilogram artar. Büyüme kollar ve bacakların uzaması şeklinde olur. 7 yaşındaki bir çocuğun ortalama boyu 117 cm'dir.
- Büyük kaslar gelişmiş ve kas eklem eşgüdümü artmıştır.
- Çocuklar hareketlidirler. Sakin ve sessiz durmaktan hoşlanmazlar. Bedeni bütün olarak hareket ettirirler ve davranışlarını kontrol altına almada güçlük çekerler. Kağıt kesme, yırtma, ağaca tırmanma, ip atlama, top bilye ve sek sek oynamaktan hoşlanırlar.
- Müzik eşliğinde dans, oyun ve ritim tutmaktan hoşlanırlar.
- Çizgi çalışmalarında cümleyi iki satır arasına yazmada zorlanırlar.

(b) Bilişsel gelişim: Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimine 'bilişsel gelişim' adı verilmektedir.(Senemoğlu, 2000: 43)

İlköğretim birinci sınıf çocuğu (6-7 yaş) Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerinden işlem öncesi dönemin sezgisel dönemindedir.

Bu dönemdeki çocuklar mantık kurallarına göre düşünmek yerine sezgilerine dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri sezgileri ile çözmeye çalışırlar. Üst düzeyde sınıflama yapamazlar. Bütün ile parça arasında ilişki kuramazlar (Senemoğlu, 2000: 49-50).

Bu dönemdeki çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirler. Düzenlenecek öğrenme yaşantılarının, çocuğun duyu organlarını harekete geçirecek türden olması gerekir. Bu dönemde çocukların sözcük dağarcığı hızla gelişir. İlgileri kısa sürelidir. Dikkatlerini uzun süre bir etkinliğe veremezler. Öğretmenler bu özellikleri dikkate alarak öğrencilere çok çeşitli ve ilginç öğretme - öğrenme ortamları düzenlemeli, böylece öğrencilerin dikkat sürelerini uzatmaya çalışmalıdır (Bacanlı, 1997: 52).

Etkinliklerdeki çeşitlilik öğrencilerin ilgisini çeker. Sıkılmadan bir etkinlikten diğerine geçmesini sağlar. Böylelikle eğitimde verim artmış olur (Bacanlı, 1997: 54).

Bu dönemdeki çocuklarda görsel bellek gelişmiştir. Çocuğun kararlarını daha çok duydukları değil gördükleri etkiler. Herhangi bir nesneyi nasıl algılasa zihninde de o şekilde canlandırır. Zamanla sayı, zaman, mekan, yakınlık, uzaklık, kavramlarını kazanır. 100 içinde çeşitli saymaları rahatlıkla yapar. Sayılar arasındaki ilişkileri fark eder ve basit toplama ve çıkarmaları yapabilir (Bacanlı, 1999: 56-57).

Piaget bilişsel gelişiminin dört faktörden etkilendiğini ifade etmiştir.

- a) Olgunlaşma
- b) Yaşantı
- c) Kültürel (toplumsal) aktarım
- d) Dengelenme

- Olgunlaşma

Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişimi ifade eder. Kişinin bedensel açıdan gelişmesi demektir. Olgunlaşmanın bilişsel gelişim üzerindeki etkileri daha çok yoksunluk durumunda ortaya çıkar. Başka bir deyişle kişi olgunlaşmamış olduğu zaman bilişsel gelişimi gecikir. Kişi olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler (Senemoğlu, 2000: 63).

- Yaşantı

Yaşantı zenginliği kişinin zihin gelişimini artırır. Bu faktör diğerlerine göre insanın müdahalesine en uygun faktördür. Gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan ana baba, ona yaşantı zenginliği sağlamaya, böylece bilişsel gelişimine yardımcı olmaya çalışıyordur (Senemoğlu, 2000: 63).

- Kültürel (toplumsal) aktarım

Kültürler bireylerin zihinlerinin nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığıyla belirlemede bulunmaktadır. Toplumun üyelerine aktardığı bilgiler zihinsel gelişimini artırır (Senemoğlu, 2000: 63-64).

- Dengelenme

İnsan düşüncesinde kararlılık ve tutarlılık eğilimi vardır. Doğal haliyle zihin kararlı, tutarlı ve dengelidir. Dengesizlik öğrenmeyi doğurur. Öğrenilen bilgiler önce dengesizlik doğurur sonra dengeye kavuşurlar (Senemoğlu, 2000: 65).

Eğitim açısından bakıldığında eğitimde yaşantı sağlayarak kişinin zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıldığı söylenebilir. Diğer faktörler üzerinde kural

olarak kişinin yönlendirme ihtimali pek yoktur, onlar kişinin müdahalesi dışında oluşur, gelişir ve katkıda bulunurlar (Bacanlı, 2003: 61).

(c) Ahlak gelişimi: Bu yaşlardaki çocuklar kurallara uymada sık sık tutarsızlık gösterirler. Ancak kuralların yüksek bir otorite tarafından konduğunu ve asla değiştirilemez olduğunu düşünürler. Hatta oyunlarındaki bazı kuralların oyuncuların ortak kararı ile değiştirilebileceğini anlayamazlar. Konulmuş olan oyun kuralları aynen uygulanır. Kurallara uymayanların otomatik olarak cezalandırılması gerektiğini düşünürler. Davranışın fiziksel sonucuna bakarak cezaya karar verirler. Davranışın gerisindeki neden onlar için önemli değildir (Bacanlı, 2003: 61) .

Henüz mülkiyet duygusu gelişmemiş olan çocuklar arkadaşlarına ait eşyaları alabilirler. Bu öğrenciler hırsızlıkla suçlanmamalıdır. Bazı alanlarda başarılı olamayan öğrenciler kendilerine hayali başarılar üretip anlatabilirler. Bu öğrenciler de yalancılıkla itham edilmemelidir (Senemoğlu, 2000: 63).

(d) Kişilik gelişimi: İlköğretim birinci sınıf çocukları, freud'un psikoseksüel gelişim kuramı bakımından fallik dönem ile gizil dönem arasında bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu dönemde çocuk kendini daha çok oyuna verir. Anne baba ve diğer yetişkinler bu yaştaki çocuklara sevgi ile yaklaşmalıdır. Çocukların yetişkinleri model aldığı ve onların değer sistemini benimsediği unutulmamalıdır. Zamanla çocuklar sevgi gösterilerini ev dışına, arkadaşlarına yöneltmeye başlarlar. Ayrıca bu dönemde çocukların oyun grupları aynı cinsten çocuklardan oluşur (Senemoğlu, 2000: 63).

İlköğretim birinci sınıf çocuğu 6-7 yaşlarında olduğuna göre Erikson'ın psiko-sosyal gelişim kuramına göre 'girişkenliğe karşı suçluluk duyma' ile 'başarıya karşı aşağılık duygusu' devrelerini yaşar.

Girişkenliğe karşı suçluluk duyma devresi 3-6 yaş arası olan bir dönemdir. Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak verir. Çocukta girişkenliğin artmasıyla problem olan davranışları da artar. Ancak, gerek ana-baba, gerekse öğretmenler çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına, kaymasına, atmasına izin vermelidir ki çocukta girişkenlik duygusu gelişsinsin. Çocuğun kendini keşfedebilmesi için, gerekli yaşantıları kazanmasına olanak sağlamak gerekir. (Erikson,1968. Akt: Senemoğlu 2000 :82) .

Başarıya karşı aşağılık duygusu devresi 6-12 yaşlarını kapsar. Okula başlama ile birlikte sosyal çevrede de büyük değişiklikler olur. İlköğretime yeni başlayan çocuk anne-baba otoritesinin dışında kendisi için tamamıyla yeni olan bir yetişkinin otoritesi ile karşılaşmaktadır (Başaran, 1988: 132).

Zamanla bu yetişkinin otoritesi anne- baba otoritesinin üzerine çıkar. Okula gelinilen ilk günlerde çocuk kalabalıktan korkabilir. Annesinden ayrılmak istemez. Kendisi için tamamen farklı olan bu yeni sosyal grup onu fazlasıyla korkutabilir (Başaran, 1988: 133).

Bu korkuyu yenmesinde ona yardımcı olunmalıdır. Bunun için anne- baba ve öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır. Öğretmen olabildiğince sevecen ve güler yüzle yaklaşarak çocukların sevgi ve güveninin kazanılmalıdır. Anne ve babalar da çocukları ile konuşmalı, onu ikna etmeye çalışmalıdır. Çocuğu okula getirip ona fark ettirmeden kaçmak doğru bir davranış değildir. Çocuğun okuldan daha da soğumasına sebep olur. Çocuk anne ya da babasından ayrılmak istemiyorsa ilk günlerde onlarla birlikte derse girmesine izin verilmelidir. Ancak bu durum gereğinden fazla da uzatılmamalıdır.

Kuzgun (1999: 24), çocuğa, sosyalleşme sürecinde kazandırılması gereken olumlu davranışlar için yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır:

“Bu sınıflarda çocuk okuldaki arkadaşlarıyla bir çok şeyleri paylaşmanın gereğini kavrayacak onlarla yarışmanın anlamının öğrenecektir. Benlik sisteminde bir kontrol örüntüsü gelişecek ve ev dışındaki kimselerin yaşam tarzlarına uyum gösterebilecek kadar geleneksel davranışları benimser hale gelebilir. Bu benimsemede ödül ve cezanın etkileri önemli olmakla birlikte, ödül istendik davranışı benimsetmekte daha etkili iken ceza istenmeyen davranışı bastırmada o ölçüde etkiye sahip değildir. Bu nedenle çocuğun her olumsuz davranışını cezalandırma ve yerme yerine bir olumlu davranışı ödüllendirme ve övme fırsatını yakalamaya çalışmak doğru davranış örüntülerinin geliştirilmesinde daha emin bir yoldur....”

Eğer öğrenci evde tutarlı anne- baba davranışları ile karşılaşılıyor, okula geldiğinde de neleri yapıp neleri yapmayacağı ile ilgili açık seçik olarak kendisine bilgi veriliyorsa kurallara uyma konusunda çaba ve istek gösterecektir.

Öğrenci anne- baba ve öğretmeni tarafından beğenilme ihtiyacındadır. Ayrıca değer verdiği kişilerin gözünde başarılı olmak ister. Öğrencilerin olumlu davranışları takdir edilmeli ve çocuk bu takdirin farkına varmalıdır. Böylelikle sevildiğini ve beğenildiğini hisseder ve bu yöndeki ihtiyacını giderir. Ayrıca bu yaştaki çocuklara başarabileceği çalışmalar vermek, başarıyı tatmalarını sağlamak, olumlu akademik

özgüven geliştirmeleri anlamında önemlidir. Başarıyı tadan çocuk öğrenmeye, öğretmene, okula, ders çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirir (Dönmezer, 2000: 81).

Bu açıklamalar da dikkate alındığında ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrencinin tanınması ve yapılacak etkinlikler için hazır hale getirilmesinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Birinci sınıfı okutacak olan öğretmen öncelikle öğrencisini tanımalı, öğrencinin fiziksel gelişimini, dilini ne derecede kullandığını, genel yetenek seviyesini, ailesini, içinde bulunduğu sosyo-kültürel koşulları inceleyerek ona yabancı gelmeyecek, onun ilgisini çekecek öğretme- öğrenme etkinlikleri düzenleyebilmelidir (Dönmezer, 2000: 81).

Aile :

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede atılır. Bu davranışların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı gibi benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar. Bu gibi temel davranış ve özelliklerin ilkokuma yazma öğretimi açısından önemi büyüktür. Okulun bu özellikleri değiştirmesi güçtür ve bu konuda mutlaka aileyi etkileyebilmesi gerekir (Ünüvar, 2002 :24).

Okuma-yazmaya hazırlık, çocuğun zevkle ve kolayca okumayı öğrenmesine imkan sağlayan bir devredir. Yani beden, ruh ve kafaca okuma öğrenmeye hazır olduğu zamana kadar uzanır. Aile, bu dönemde gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada okul kadar etkilidir. Bazı çocuklar okula girmeden önce yaşadığı aile ve soysa çevrede okuma yazma için gerekli hazırlığı kazanamamaktadır. Araştırmalar özellikle okuma yazma bilmeyen ailelerde yetişen çocukların okula gelince, okuma yazmaya hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gray,1975: 153).

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı; okul-aile dayanışmasının öğrencinin başarısı üzerindeki etkiyi, bu konuda yapılan araştırma ve inceleme bulgularının ışığında ele almak ve okul-aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer

öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu bilinmektedir. Anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliği de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörüdür.

Eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Eastman 1988, Akt: Satır, 1996: 37).

Jencks ve arkadaşları tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarıdan çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür (Malkoç, 1991: 64).

Öğrencinin ailesi de ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Öğrencinin ailesini tanımakla işe başlayan öğretmen, öğrencisini tanıma yolunda bir adım daha atmış demektir. Öğrencinin ailesini tanımak için öğretmenlerin başvurabileceği yollardan birisi aile ziyaretleridir. Aileler zaman zaman okula geldiğinde öğrenci hakkında bilgi alınabilir, ancak ideal olanı öğretmenin aileyi evinde ziyaret ederek bilgi almasıdır.

Aile ziyaretlerinin evde yapılması gerektiğini belirtmiş, bunun nedeni olarak; evde yapılan görüşmelerde, ailenin bir üyesi olarak çocuk hakkında ilk elden, aile bütünlüğü içinde bazı önemli izlenimleri almanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aile için kendi doğal çevresinde çocuğu hakkında konuşmak okulda konuşmasından daha kolaydır. Öğretmen, çocuğun içinde yaşadığı çevreyi gözleyerek de çok değerli bilgiler edinebilir (Özgüven 1992: 28).

Öğretmen ev ziyaretlerinde olabildiğince hassas davranmalıdır. Gerek ziyaret günü ve saatinin kararlaştırılmasında, gerek ziyaret sırasında velileri rahatsız edecek tavır ve davranışlardan kaçınmalıdır.

Öz (1976: 90), ev ziyaretlerinde dikkat edilecek hususları şu şekilde özetlemiştir.

“1-Ziyaret için önceden haber verilmeli. Bu, belki ev ortamının doğallığını bir ölçüde bozacaktır, ama habersiz gidilmesi de doğru değildir. Habersiz gidildiğinde aileyi evde bulamama ihtimali de vardır.

2-Kararlaştırılan ziyaret günü olağanüstü bir durum olmadıkça ertelenmemelidir.

3-Ana- babaya çocukla ilgili önce olumlu, güzel şeyler söylenmelidir.

4-Tahmin ettiğinin de ötesinde kötü koşullarla karşılaşan öğretmen, duygularını gizleyebilmeli,"Vah vah üzüldüm, çok yoksulmuşsunuz" gibi sözler söylememelidir.

5-Ana- baba konuşurken not tutulmamalı, konuşulanlar, sonra gecikmeden sıcaklığı sıcaklığına yazılmalıdır.

6-Ziyaret bitince, öğretmen ziyaretin yararlı olduğunu, hoşnut kaldığını belirtmelidir."

Çevre :

Aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre de başarıyı, dolayısıyla da ilkokuma ve yazma öğretimini etkilemektedir. Bu süreçte öğretmene düşen en önemli görev çevrenin olumsuz etkilerini en az düzeyde, olumlu etkilerini de en üst düzeyde sınıfa taşımaktır. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu çevre titizlikle incelenmeli ve kötü koşullar olabildiğince giderilmeye çalışılmalıdır. Kalıtım ile getirilen zeka kapasitesinin tam olarak kullanılmasında çevrenin önemli bir faktör olduğu artık herkesçe bilinmektedir.

Okulöncesi yıllarda zengin bir uyarıcı çevre ile karşı karşıya kalan çocuk bu çevre ile etkileşimde buldukça öğrenme yapılarını geliştirecektir. Bu öğrencilerin ilkokuma ve yazma öğretiminde de daha başarılı olması beklenir. İlkokuma ve yazma öğretimi materyalleri ile ilk kez okulda karşılaşan öğrencilerin bu materyallerle etkileşimi diğer çocuklardan farklı olacaktır (Yavuzer 1993: 89).

Öğretmen :

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri de öğretmendir. Okula yeni gelen çocuk, öğrenmeye, yeni beceriler kazanmaya hazırdır. Eğitim öğretime hazır olmayan öğrencileri hazırlamak öğretmenin en önemli görevidir

Kavcar vd. (1998: 27), ilkokuma ve yazma öğretiminin başarılı olmasında en önemli etkenin öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin kendini göreve hazır hissetmesinin ve ne yapacağını biliyor olmasının da başarıyı artıracığı görüşündedirler.

Cemaloğlu (2000: 5) da ilkokuma ve yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birisi olarak öğretmeni gördüğünü belirterek öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyinin çok önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrencilerine karşı örnek öğretmen davranışları sergilemesi gerektiğini , alanında araştırma yapması, gelişmeye

açık ve istekli olması, öğrencilerini ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmesi gerektiğini de belirtmektedir.

Dikmen (1998: 15), ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenin önemini belirtirken, öğretmenin daha etkili bir öğrenme ortamı, yöneticinin daha etkili bir okul için gayret etmesi gerektiğini ve öğrenci tarafından özlenen, başarılı ve sıkıcılıktan uzak dinamikleri yakalamaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Köksal (1999: 22), ilkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenin rolüne değinirken, öğretmenin en önemli rolü olarak programda yer alan davranışların öğrencilere kazandırılmasını görmüş ve bu davranışların öğrencilere kazandırılmasında ön koşulun, öğrenciyi tanımak olduğunu belirtmiştir.

Okul :

İlkokuma ve yazma öğretiminde belki de başarıyı en az etkileyen faktörlerden biridir okul. Zira diğer unsurlar gereken niteliklere sahip ise okuldan kaynaklanan olumsuzlukların ortadan kaldırılması mümkündür. Okuldan kaynaklanan sıkıntıların başında fiziki koşullar gelir. Bunlar aydınlanma, ısınma, araç gereçler, sınıfların öğrenci mevcudu, örgüt iklimidir.

(a) Aydınlanma: İlkokuma ve yazma öğretimi için kullanılacak derslikler yeterince aydınlık olmalıdır. Bu dersliklerde ışığın soldan gelmesi sağlanmalıdır. Eğer ışık soldan gelmiyorsa sıralar ve tahtanın yeri değiştirilerek ışığın soldan ya da sağdan gelmesi sağlanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca havanın karardığı saatlerde de dersliğin yeterince aydınlık olabilmesi için gerekli tedbirler alınmaya çalışılmalı ,ilköğretim okullarının en geniş, aydınlık ve iyi ısınan derslikleri mümkünse birinci sınıflar için ayrılmalıdır.

(b) Isınma: Yeterince sıcak olmayan dersliklerde yapılacak çalışmalar verimli olmayacaktır. Elleri ve ayakları soğuktan üşümüş bir öğrencinin kalemi rahatça tutup istenilen kalitede çizgi çizmesini, yazı yazmasını bekleyemeyiz. Aynı şekilde aşırı ısıtılmış dersliklerde de öğrencilerin dikkatini toplamak güç olur. Zira aşırı ısınmanın etkisi ile bir ağırlık, uyku hali söz konusu olur. En etkili öğrenmenin, orta düzeyde uyarılma sonucunda olduğu bilinmektedir. Isınma ve aydınlanmada da bu ilke dikkate alınarak derslikler düzenlenmelidir.

(c) Araç ve gereçler: İlkokuma ve yazma öğretiminde kullanılabilecek çeşitli araç ve gereçler de derse ilgiyi çeker, dikkati toplar dolayısıyla da başarıyı artırır. Ancak araç gereç eksikliğinden gelecek olumsuzlukları gidermek mümkündür. Eğer birinci, sınıfı okutacak olan öğretmen duyduğu istek ve heyecanı etkili bir şekilde yönlendirirse artık materyallerden çok sayıda öğretim aracı geliştirebilir. Okulun fiziksel koşulları ne kadar olumsuz olursa olsun öğretmenler ilkokuma ve yazma öğretimi için çeşitli araç- gereçler geliştirebilirler.

(d) Sınıf mevcudu: Okullarda birinci sınıfların kalabalık oluşu da ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. İlköğretim birinci sınıfın önemli çalışmalarından biri olan ilkokuma ve yazma öğretimi, öğrenci ile bire bir ilgilenmeyi gerektiren bir faaliyettir. Öğrenciler okuma ve yazma ile ilgili temel becerileri yeni yeni kazanmaya başladıklarından, bu becerilerin sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında sıkı kontrol, hataların pekişmeden anında düzeltilmesi önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için de öğretmenin öğrencileriyle tek tek ilgilenmesi gerekir. Sınıfların kalabalık olması, öğretmenin, öğrencileri ile bire bir ilgilenmesini olumsuz etkiler. Öğrencileri sürekli kontrol etme sıklığı azaldığında ise hatalı davranışların pekişmesi ihtimali yükselir. Örneğin kalabalık sınıflarda bir harfi hatalı yazan bir öğrencinin hatasının fark edilmesi zaman alacağından, fark edilinceye kadar yapılan yanlış yazımlar tekrarlarla pekişecek ve bu yanlış silip doğruyu yerleştirmek oldukça güç ve zaman alıcı olacaktır.

(e) Örgüt iklimi: Okulda çalışan öğretmen yönetici ve diğer personelin arasında olumlu bir iletişim ve iş birliği varsa çalışmalar da daha verimli olacaktır. Okulda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer personel arasında olumsuz bir hava esiyorsa bu durum tüm çalışanları olumsuz yönde etkileyecektir. Sürekli olarak yöneticileri ve meslektaşları ile tartışarak derse giren öğretmenlerin derslerini başarı ile tamamlamalarını bekleyemeyiz.

Program

Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerimizin en büyük yardımcısı hiç şüphesiz İlköğretim Programıdır. Özellikle taşra da görev yapan ve çeşitli kaynaklara ulaşma imkanı olmayan öğretmenleri dikkate alacak olursak İlköğretim Programının önemini daha iyi anlamamız mümkün olacaktır. Ayrıca göreve yeni başlayan ve de sınıf

öğretmenliği lisans çıkışlı olmayan öğretmenlerimizin de bu tür kaynaklara ne denli ihtiyacının olduğu herkesçe tahmin edilen bir gerçektir. İlköğretim okulu programı ve bu programda yapılan değişiklikler öğretmenlerce yakından takip edilmeli, programın nasıl uygulanacağına ilişkin tüm soruların cevabı dersler başlamadan önce bulunmuş olmalıdır.

1.1.3.3 İlkokuma yazma Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi

“Dünya’da eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmalara bağlı olarak yaşanan değişimler, ilkokuma öğretimini de etkileyerek gelişmiştir. 1500’lü yıllarda okuma öğretim yöntemlerine ilişkin ilk önerilerin Avrupa’da yapıldığı ileri sürülmektedir. Harf öğretim yönteminde temel olan harflerin adlarını öğretmektir. Bu anlayışa karşı ilk tepki Almanlardan gelmiştir. Tepkilerin özü harflerin adlarını öğretmek yerine seslerin söylenmek gerektiğidir. 1700’lü yıllarda ise Fransa’da Abbe Rodonwilliers daha sonra da Nicolas Adam, ilkokuma öğretimine seslerle başlanmasını eleştirerek, sözcüklerle başlanmasını önermişlerdir. 1926’da Peyto ve Poster bazı okuma testleriyle geleneksel yöntemden (harf yöntemi) daha yeni bir yöntem aracılığıyla yetiştirilmiş öğrencilerin bilgi düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. 1980 yılında Betheen ve Steffens “Biz Çocuklar” adlı ilkokuma ve yazma kitabında ses ağırlıklı karışık bir yöntem izlemişlerdir. 1988 yılında Douyssou ve Rossani, Okuma Öğreniyorum adını aşayan Fransızca ilkokuma kitabında, okumayı öğreten tek bir yöntemin bulunmadığını belirterek, bireysel özelliklere göre hareket edilmesini önermiştir (Oymak, 1999: 39)

Almanya’da ilk defa Valentin Ickelsamer harflerin adlarını öğrenmektense seslerinin söylenmekle yetinilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra ise her harfle, bunun baş harfinin teşkil ettiği bir kelimenin resmi arasında çağrışım kurması istenmiştir (Baymur, 1962 Akt: Ferah, 1996: 68).

Fransız devriminin üçüncü yılında okuma ile yazmanın birlikte öğretilmesi tavsiye olunur. Bununla beraber, okuma ile yazmanın birlikte öğretilmesi fikri yeni değildi. Montaigne, okuma ile yazmayı bu şekilde öğrenmiştir (Baymur, 1962 Akt: Ferah, 1996: 68).

Vietnam’da 1945-1977, Jamaika ve Peru’da 1960 yıllarında ve Çin’de de yetişkinlere yönelik okuma-yazma kampanyalarında fonetik yöntemin kullanıldığı görülmüştür (Güneş, 1992: 33).

Hollanda temel eğitim okullarının büyük çoğunluğunda Caesar’in yapısal yönteme göre geliştirdiği ilkokuma yazma materyalleri kullanılır. 1986 yılında bu materyal ve yöntemden yola çıkılarak, Türk çocuklarının okuma yazma öğrenmesi için ‘Türkçe abece materyalleri’ ile Bekir Cebeci tarafından ‘Benim Dilim Kitapları’ geliştirildi (Doğaner, 1996: 13).

Hollanda’da anadil öğrenim programı, Program Geliştirme Merkezinde hazırlanır. Ancak okul uygun görmezse bu programı uygulamaz, kendi programını yapabilir. Çocuğun okuma yazma çalışmalarına ne zaman başlayacağına, her çocuğu ayrı ayrı gözleyerek fiziksel ve psikolojik gelişimine göre, öğretmen karar verir. Her çocuk farklı zamanlarda okuma yazmaya geçebilir (Yıldızlar, 1996: 37-38).

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi(TÖMER) tarafından 11-12 Mart, 4-5 Nisan, 3-13 Ekim, 19-20 Aralık 1996 tarihlerinde “Türkiye ve Dünya’da Anadili Eğitimi Sempozyumu” düzenlenmiştir. Sempozyumda öz olarak ilkokuma yazma öğretimi ders kitaplarında; Rusya, İspanya, Japonya ve Suudi Arabistan’da tümdengelim; Amerika, İngiltere, Fransa, İtalya tümevarım ve tümdengelim; Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Azerbaycan gibi ülkelerin tümevarım yöntemini uyguladığı belirtilmektedir (Oymak, 1999: 40).

1.1.3.4 Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde okuma yazma öğretiminin gelişimi şu şekilde özetlenebilir:

- Ülkemizde yaklaşık bin yıldan beri Arap harfleriyle okuma yazma öğretimi harf yöntemine uygun olarak yapılıyordu.
- Okuma yazmada Dr. Rüştü (1852’de) “elif” mertek gibi, “Be” tekne gibi “te” ona benzer diyerek harflerle nesnelere çağrıştırarak öğretim yapıyordu. Uyguladığı yöntem harfle öğretimdi (Nas, 1997: 73).
- Selim Sabit Efendi 1874’te Elifba-i Osmani adlı bir alfabe yazdı. Harflerle ilgili sorular sorularak harfler kavratılıyordu (Nas, 1997: 74) .
- Okuma yazma öğretimiyle Hayat Bilgisi dersi arasında ilişki kurulması 1892’de başlıyor (Nas, 1997: 75).
- 1913’te yayınlanan Mektebi İptidaiye Müfredatında (İlkokul Programında) Satı Bey, okuma yazmada harf yöntemi öneriyor (Nas, 1997: 77).
- Yöntem konusunda ilk ciddi öneri Nüzhet Sabit tarafından “Kelime Usulüyle Elifba” eseriyle oluyor. Çözümleme yönteminin savunucusu Nüzhet Sabit’le , Harf Yönteminin savunucusu Satı Bey yöntem konusunda tartışıyorlar (Nas, 1997: 78).

- İlkokuma yazma konusunda ilk ciddi çalışma 1924 yılında “Alfabe Kongresinde” yapılıyor. “Ses” yöntemiyle “sözcük” yöntemlerinden birinin seçilmesi 1924 ilkokul programında öğretmene bırakılıyor. İki yıl uygulamadan sonra Harf ve Ses yöntemiyle okuma yazma Heceleme ile sonuçlanıyor. Harf ve ses yöntemi yasaklanıyor (Nas, 1997: 77).
- İlkokuma yazma öğretiminde “Sözcük” ve “Karma Yöntem” 1926 İlkokul programında öngörülüyor. “Decroli Usulüyle İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı kitap Sadrettin Celal Anten tarafından Türkçe’ye çevrilmesiyle 1936 ilkokul programıyla ilkokuma yazma öğretiminde cümle öğretimi esas olarak alınıyor. (Güleryüz, 2000: 88)
- 1948 ve 1982 de de aynı şekilde devam ediyor.
- 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre 1982 yılından bu yana uygulanmakta olan Çözümleme yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemine bırakıyor (Güleryüz, 2005: 88).

Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında İlkokuma Yazma Öğretimi Programı:

İlk mekteplerin Müfredat Programı’nın İlkokuma-yazma “Alfabe Öğretiminde Muhtelif Usuller” başlığı altında aşağıdaki metotlara yer verilmektedir:

(a) Tesmiye Usulü (Adlandırma, İsimlendirme Metodu: Harfleri önce (a) , be (b) , cim (c) , dal (d) , sin(s) gibi isimleriyle belirtip sonra heceler ve kelime oluşturmaktan ibarettir. İsimden sese dönüşüm güç olduğundan bu yöntem heceleme ile sonuçlanmaktadır. Bu yöntem ile alfabe okumak yasaktır (Dikmen, 1998: 18)

(b) Savti Usul (Ses Metodu) : Bu metotta önce kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazdırılır (Dikmen, 1998: 19).

(c) Kelime Usulü : Bu metotta harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan doğrudan kısa cümleler içindeki kelimeler öğretilir (Dikmen, 1998: 19).

(d) Muhtalıt (Karışık) Usul : Ses metodu ile kelime metodunun karışımından meydana gelmiştir. Bu metot ile öğretim yapılırken sesler somut olarak mesela be (b), cim (c), kaf (k) şeklinde telaffuz ettirilmeyerek kendilerinden sonra gelen ses ile birlikte

(örneğin; baba, baca, ada, kaba gibi) anlamlı kelime ve heceler içinde öğretilecektir. (Dikmen, 1998: 18)

1936 İlkokul Programı

“İlkokuma yazmada basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkihi-tahlili (birleşim-çözümleme) bir yoldan yürünerek okuma yazma mekanizması kazandırılacaktır” şeklinde ifade edilmektedir. Yani 1936 programında kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip sentez ve çözümleme ile öğretilmesi öngörülmüştür. Cümle yöntemi esas olmak üzere harf metodunun da uygulanabileceği ifade edilmiştir (Güleryüz, 2000: 88).

Bu programda ilkokuma yazma öğretiminin birleşim ve çözümleme yöntemiyle öğretilmesi öngörülmektedir. Çözümleme ya da cümle yöntemi esas olmak koşuluyla birleşim (harf) yönteminin de uygulanabileceği ifade edilmiştir (Köksal, 2001: 40)

1948 İlkokul Programı:

“İlkokuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Ancak çözümleme metodu Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948’e kadar kullanılmamıştır. 1948 de uygulanmaya başlanmasıyla birlikte olumlu sonuçlar alınmıştır(Güleryüz, 2000: 89).

1968 ve 1982 Programları:

“İlkokuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve verilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir. 1948 ilkokul programından farkı ise; büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesidir. (Güleryüz, 2000: 89)

1.1.3.5 İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarı için seçilen yöntem de önemlidir. İlköğretim programı bizim dilimiz için en uygun olan ilkokuma ve yazma öğretim yönteminin ‘cümle yöntemi’ olduğunu belirterek öğretmenlerin bu yönteme göre okuma ve yazmayı öğretilmelerini istemektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi yöntemlerinden bazıları şunlardır:

- 1- Harf (alfabe) yöntemi
- 2- Ses (fonetik) yöntemi
- 3- Hece yöntemi
- 4- Kelime (sözcük) yöntemi
- 5- Karma yöntem
- 6- Öykü yöntemi
- 7- Cümle (Çözümleme) yöntemi

Harf (Alfabe) Yöntemi

Harf yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi Greko-Romen uygarlığından ortaçağın sonuna kadar bütün dünyada kullanılmış bir yöntemdir Bu yöntemle çocuğa önce harflerin adı öğretiliyor. Sonra sessiz harfle sesli harf çatılarak heceler, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümleler oluşturuluyor (Cemaloğlu, 2001:73).

Okuma-yazma öğretimine sesli harflerin kavratılması ile başlanır. Daha sonra sesli harflerin önüne ve arkalarına sessiz harf getirilerek seslendirmeye çalışılır. (ak, ek, ık, ök, ka, ke, ki, kü... gibi). Bu şekilde 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. Birkaç yönden sakıncalı görülmektedir. Bu metotla okumayı öğrenenlerde okumada heceleme çabuk bırakamadıkları, sık sık tekrar yaptıkları görülmüştür. Yine, okuyucunun bütün dikkati harf ve heceye yöneldiği için anlama istenilen şekilde olmamaktadır (Cemaloğlu, 2001:74).

Ayrıca Türkçe’de sessiz harflerin tek başına okuma özellikleri olmadığından ve harflerin teker teker öğretilmelerinden sonra birleştirme, çocuklar için zor olmakta, faydalı sonuçlar vermemektedir (Cemaloğlu, 2001:74).

Bu metodu; “önce alfabetik sıraya göre sesler (harfler) tanıtılır. Harfler ikili, üçlü ve dördü hecelerde kullanılır. Daha sonra da bu hecelerden kelimeler, cümleler ve metinler üretilir” şeklinde açıklayan eğitimci S. Çelenk yöntemle ilgili eleştirileri de şu şekilde sıralamaktadır:

Ünsüzlerin tek başına seslendirilememesi okumada sorunların doğmasına neden olmaktadır, Uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta; okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.

Okuma aynı zamanda anlama-kavrama işlemidir, bu yöntem çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırmaktadır,

Anlamli söz grupları yerine sesler üzerinde odaklaşma okumada görme açısından daralmasına ve okuma hızının düşmesine neden olmaktadır.

Ses (Fonetik) Yöntemi

Ses yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi, her harfin bir ses ekarşılık geldiği dillerde uzun yıllardan beri kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2001:75). Bu yöntemde, ilkokuma ve yazmaya, harflerin yerine harfe ait sesler verilerek başlanır. Öncelikle sesli harfler verilir. Her harfin sesi öğrenildikten sonra bu seslerden sesli ve sessiz harflere ait olanların yan yana getirilerek birlikte seslendirilmesiyle hece ve kelimelerin oluşturulduğu bir yöntemdir. Her harfin bir tek sese karşılık geldiği dillerde kullanımında daha başarılı sonuçlar alınmaktadır (Köksal, 2001: 34).

Hece Yöntemi

Öğrencilere öncelikle belli bir sıra ile çeşitli heceler öğretilir. Heceleri iyice ezberleyen öğrenciler bu hecelerden birkaçını bir araya getirerek kelimeler oluşturur. Sonra da bu kelimelerden yeni yeni cümleler meydana getirilir.

Bu yöntem basit hece yapısı olan İspanyolca, Japonca, Portekizce ve bazı Afrika yerli dillerine uygun düşmektedir (Güleryüz, 2001: 80).

Kelime yöntemi

Kelime yönteminin kurucusu çocuklar için ilk resimli kitabın yazarı olan Comenius (1552-1670) kabul edilir. Sözcük düşünce ve bellek için temel birimdir. Öğrencilerin dikkati metin üzerine çekilerek, okudukları metin üzerinde düşünmeye, zevk ve ilgiyle okumaya alıştırlırlar. Bu yöntemi Jakobet, Horace Mann ve Declori gibi önemli eğitimciler savunmuşlardır (Güleryüz, 2001: 81-82).

Okuma ve yazma öğretimine çocuklar için anlamlı olan kelimeler öğretilerek başlanır. Kelimeler öğretilirken resimlerden yararlanır. Kelimelere ait resimler öğrencilere gösterilerek resme bakıp kelimeyle ilişki kurmaları ve kelimeyi okumaları sağlanır. Öğrenilen kelimelerden yeni yeni cümleler oluşturulur, okunur ve yazılır. Bu arada kelimeler öğretilirken kelimelerin hecelerine ve harflerine de öğrencilerin dikkatleri çekilmeye çalışılır (Köksal, 2001:36).

Kelime yöntemi İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi dillerin öğretiminde uygulanması uygun olur. Bu dillerde pek çok kelimenin yazılış ve okunuşu birbirinden farklıdır (Güleryüz, 2001:82). Türkçe eklemeli ve fonetik diller grubuna girdiği için sözcükleri ezberleterek öğretmek gereksizdir (Cemaloğlu, 2001:77).

Karma yöntem

Karma yöntem, yukarıda sayılan yöntemlerden birkaçının bir arada kullanıldığı yöntemdir. Karma yöntemde de başlangıç cümle yöntemi gibidir. Verilen birkaç cümleden sonra sesli harflerden başlanarak harfler tanıtılır. Bir yandan cümleler çözümlenirken bir yandan da öğrenilen harflerle yeni yeni kelimeler, cümle ve metinler oluşturulur. Bu yöntemle öğrenciler kısa sürede okuma ve yazmaya geçirilebilir.(Keskinkılıç, 2002: 128).

Ancak sayılan tüm yöntemlerde olduğu gibi bu yöntemde de üstün ve eksik yönler mevcuttur. Öğretmenler, sayılan bu yöntemlerin üstün ve eksik yönlerini bilmeli, eksiklikleri kapatabilmek için uygun çalışmalar düzenleyebilmelidir.

Öykü yöntemi

Bu yöntemde okuma ve yazma öğretimine, çocuklar için anlamlı ve düzeylerine uygun olan kısa öykülerle başlanır. Öykü iyice ezberlendikten sonra cümlelerine ayrılır. Cümleleri teker teker ele alınır okutulur ve yazdırılır. Daha sonraki işlemler ise cümle yönteminde olduğu gibi sürer (Güleryüz, 2001: 84).

Cümle (çözümleme) Yöntemi

Bu yönteme göre ilkokuma ve yazma 6 aşamada gerçekleşir. Bunlar

- 1- Hazırlık devresi
- 2- Cümle verme (tanıma) devresi
- 3- Kelime tanıma (cümle çözümleme) devresi
- 4- Hece tanıma (kelime çözümleme) devresi
- 5- Ses tanıma (hece çözümleme) devresi
- 6- Serbest metin okuma devresi.

Bu yöntemde ilk olarak çocuklara çeşitli hazırlık çalışmaları yaptırılır. Defter ve kitabın nasıl kullanılacağı ve harflerin temelini oluşturan çeşitli çizgiler öğretilir. İkinci aşamada anlamlı olan kısa cümleler verilmeye başlanır. Bu cümleler çocuklara ezberlettirilir. Öğrenilen cümlelerden bir kaçı bir araya getirilerek basit metinler oluşturulur, okunur ve yazılır. Bir yandan cümle vermeye devam edilirken bir yandan da ilk verilen ve çocukların iyi bildiği cümlelerden başlanarak kelimelere ayırma işlemine geçilir. Cümlelerden kesilen kelimeler farklı şekillerde bir araya getirilerek yeni cümle ve metinler oluşturulur. Bir süre sonra da kelimeleri hecelere ayırma işlemine geçilir. Bu sırada yeni cümleleri öğretme ve kelimelere ayırma işlemleri de devam eder. Son aşamada da seslendirilmesi kolay olan harflerden başlayarak sesler tanıtılır. Harflerin adı verilmez. Ses tanıma çalışmaları ile çözümleme basamakları tamamlanmış olur. Cümlelerden kesilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni kelime ve cümleler oluşturulur. Son olarak, öğrencinin düzeyine uygun cümlelerden oluşan metinler üzerinde okuma ve yazma çalışması yapılır (Güleryüz, 2001: 86).

1.1.3.6 Ses Temelli Cümle Yöntemi

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile İlköğretim Türkçe dersi öğretim programları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB, 2004: 85). Bu programda ilkokuma yazma öğretimi programı da değiştirilmiştir. Yeni programla ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu yöntemle ilkokuma-yazma öğretimi kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Güneş, 2005: 22).

Bu yöntemin özellikleri:

- Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgi yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle ses temelli cümle yöntemi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecindeki kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2004: 85).

Güneş (2005:41) ses temelli cümle yöntemlerin daha faydalı olduğunu “ses temelli yöntem daha iyi sonuçlar vermektedir” diye ifade etmiştir.

Ses temelli cümle yöntemi kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken hususlar vardır (Güneş, 2005:42). Bu hususlar:

- Okuma yazma öğretimine çok erken yaşlarda sesleri fark etmeleri sağlanarak başlanmalıdır
- Her ses ilgili olduğu hecelerle eşleştirilmelidir.
- Çok sık kullanılan ve düzenli olan ses ve hece ilişkileri sistematik bir şekilde öğretilmelidir.
- Öğrendikleri ses hece ilişkisini uygulayarak pratik yapabilecekleri ilişkileri kodlayarak çözümlenebilir metinler vermelidir.
- Anlamayı geliştirmek için ilgi çekici hikayelerden faydalanılmalıdır.

Ses temelli yönteminin ilkeleri:

- Öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Sentez yapılmalıdır.

Okula yeni başlayan çocuk henüz çözümlene ve birleşim yapacak durumda değildir. Çocuğun çevredeki nesne ve şekilleri algılaması yetişkinlerden farklıdır. Çocuk içinde çözümlene ve birleşimin bulunmadığı algı, bütünsel algıdır. Bu nesne ve şekillerin belirli özelliklerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir algı türüdür. Bu algı zamanla normal algıya daha sonra da çeşitli etkinlikler sonucu tam algıya dönüşür. Belirli bir hazırlık dönemi geçmeden çocuğa doğrudan doğruya sentez yaptırmak çocuk için sıkıntı verici bir durumdur.

- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak hecelerde bazı ölçütlere dikkat edilmelidir. Bu ölçütler:
Kolay seslendirilmesi, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamın görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olması
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- Mevcut ölçülerde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden daha çok yararlanılmalıdır.
- Öğrenmenin kalıcılığı sağlanmalıdır.

Ses temelli cümle yönteminin aşamaları:

- İlkokuma yazmaya hazırlık

- İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma ve yazma
- Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma
- Okur-yazarlığa ulaşma

Ses temelli cümle yönteminin amaçları:

Program öğrencilerin sadece bilgi ve becerileri kazandırmaları değil aynı zamanda bilgileri yapılandırmayı ve yeni bilgiler üretmeyi, bilgiye ulaşacak yolları keşfetmeyi, öğrendiklerini düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamaktadır. İlkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulanması benimsenmiştir. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır (Çiftçi, 2005: 58).

Ses temelli cümle yönteminin içeriği

Türkçe'yi güzel kullanma becerisi "Eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünce, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma katı davranışçı program anlayışından yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir (Özdemir, 2005: 114).

Bu program Türkçe'nin daha kolay işlenmesine zemin hazırlamıştır. İlkokul ve ortaokul programına göre hazırlanmış olan parçalı program anlayışı yerine programlar sekiz yıllık kesintisiz eğitime uygun hale getirilmiştir (Güneş, 2005: 44).

4306 sayılı yasa ile 8 yıla çıkarılan okulların programlarında yeni değişimler aynı hızla yerine getirilememiş ve Türkçe gibi ifade ve beceri dersinin programı bile 1982 yılından beri değişmelere uğramadan günümüzü cevaplamaya çalışmıştır. İlkokuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır (MEB, 2004: 86).

Program öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiştir. Bağımsız öğrenme, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir. Sınıf içi etkinliklerin birçoğu grup çalışmalarına dayanmakta öğrencilerin birbirlerine tahammül etme, olumlu davranma, tartışmada saygı kurallarını kazanma, ortak sinerji yaratma çabaları gözlenmekte, kendilerini ifade etme becerisini geliştirmektedir (Akyol, 2005 :32).

Bitişik eğik yazı alışkanlığı farklı karakterde yazılmış metinleri okumada bir program çıkarmamaktadır. Öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Güneş, 2005: 46).

Ses temelli cümle yönteminin değerlendirme ve geliştirme süreçleri:

Bu programda süreç yönetimi genel kabul görmekte ve sonuçların ölçülmesinden çok süreçlerin ölçümü önem kazanmaktadır. Öğretmen planladıklarını uygulama, uyguladıklarını değerlendirme yükümlülüğüne girdiği için, sürecin değerlendirilmesi yöntem olarak kendini göstermektedir. Programa uygun olarak öğrenme ve öğretme sürecinin ne kadar etkili olduğunu uygulayanlar tarafından düzenli olarak ölçülmektedir (Özdemir, 2005: 116).

İlkokuma yazmada başlangıcından sonuna kadar bir yandan öğrenme-öğretme, diğer yandan da ölçme ve değerlendirme süreçlerini eş zamanlı ve iç içe barındırabilir. Dinleme, konuşma, okuma-yazma, görselleri ifade edebilme kazanımlarının kazanılıp kazanılmadığını bütün bir ders esnasında değerlendirmek mümkündür. Ölçme öğrencinin başladığı yerden bulunduğu yere kadar geldiği sürecin değerlendirilmesi olarak algılandığı için başarısız öğrenci bulunmamaktadır. Ölçme süreç boyunca devam etmektedir (Güneş, 2005: 46).

Uygulamada Bitişik Eğik Yazı Kullanılması

Yazının, sözlü iletişimin mümkün olmadığı durum ve zamanlarda iletişimi kolaylaştırmak, bilgi akışını sağlamak, gelecekte var olma, yarınlarda yaşama kaygısı ve ihtiyacının sonucu olarak ortaya çıkmış olduğunu söylemek mümkündür. Yazı kelimesi Türkçe sözlükte şu şekilde tanımlanmaktadır: “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazmak işi. Düşüncüyü tespiti yarayan işaretler düzeni, alfabe. Harfleri

yazma biçimi. Herhangi bir harf düzeninde biçim ve sanat bakımından özellik gösteren tür.” (Türkçe Sözlük, 1998: 2418).

Kökene 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.

İlköğretimde yazma eğitiminin bitişik eğik yazısı harfleri ile mi yoksa dik temel harflerle mi olacağı konusunda, Latin alfabesini kullanan birçok ülkede, günümüzde bile çözüme kavuşturulamayan uzun tartışmalar yapılmış ve hâlâ yapılmaktadır. Bu tartışmaların temelinde, uygulanacak ilk okuma-yazma öğretimi metodunun bitişik eğik yazıya mı yoksa dik temel harflere mi daha uygun olduğu problemi yatmaktadır (Akyol 2005: 47).

Okullarda ilkokuma yazma eğitiminde sadece dik temel harflerin kullanılmasının sebebi, sınıf öğretmenlerinin “yazı öğretiminde metot” konusundaki eksiklikleri olabilir. Oysa eğik el yazısı ile ilk yazmaya başlamanın gerek akademik ve gerekse günlük hayatta çeşitli faydalar sağladığı bilinmektedir. Öğrencilerin, dik temel el yazıdan ziyade bitişik eğik yazıyı daha kolay öğrenebildikleri ve daha işlek olarak kullanabildikleri ileri sürülmektedir (Tarnowski vd., 2002: 314).

İlkokuma yazma öğretimi sürecinde Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, Türkçe Öğretim Programı’nda ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla Türkçe Öğretim Programı’nda ilk okuma-yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte bitişik eğik yazının kullanılması öngörülmüştür (Güneş, 2005).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik

yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir.

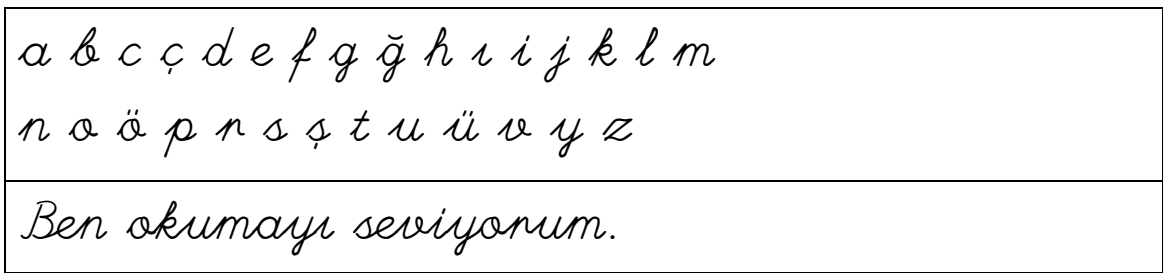
Bitişik eğik yazıda, yazı el hiç kaldırılmadan meydana getirilmektedir. Bu durum, yazarken geri dönüşleri engeller (Hofmeister, 2002: 91). Dik temel yazıda bu özellik yoktur. Bunu açıklayabilmek için bir piyanist örnek olarak gösterilebilir. Şöyle ki; piyanist bir parçayı icra ederken yanlış bir tuşa bastığında bu hatasını düzeltmek için bir fırsat bulamayacaktır. Benzer şekilde, öğrenci de bir yazım hatası yaptığında bunu düzeltemeyecek veya tüm kelimeyi silmek zorunda kalacaktır. Bu durumda öğretmen, öğrencinin yaptığı yazım yanlışını veya harfleri kullanma konusundaki kişisel problemleri kolayca tespit edecektir (Hofmeister, 1997: 79).

Eğik el yazısı kullanımının, öğrencilerin yazılı kâğıtlarından hata analizleri toplama imkanını artırdığını ve bu yolla öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını daha kolay ve etkili değerlendirebileceğini ortaya koymuştur (Fitzgerald 1995: 13).

Bitişik eğik yazı; harflerin birbirine bağlanarak heceler, heceler de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık hâline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Bu süreç öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında da bağlantı yapmasını kolaylaştırmaktadır. Diğer taraftan Türkçe Öğretim Programı'nda temel alınan yapılandırıcı yaklaşım bilgilerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını öngörmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturmaktadır. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulmakta ikisi arasında anlamlı bağlar kurulmakta ve bütünleştirilmektedir.

Bitişik eğik yazı, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudur. Bitişik eğik yazıyı kullanan bir öğrenci dik temel harfleri kullanan öğrenciye göre, yazma ödevlerini daha hızlı yapacaktır. Bu durum zamana karşı yapılan yazılı sınavlarda eğik el yazısı kullanan öğrencilere yarar sağlayacaktır (Akyol, 2004: 48).

Bitişik eğik yazıda tüm harfler sadece bir noktadan (alt çizgiden) başlar. Oysa dik temel harflerin yazımı birbirinden farklı dokuz ayrı noktadan başlamakta, bu durum öğrencilerin kelimeleri yazarken defalarca durmasını ve durduğu yerden farklı bir yerden devam etmesini gerektirmektedir. Harflerin başlaması gibi yazarken sona erdiği noktalar da eğik ve dik temel el yazısında birbirinden farklıdır (Akyol,2004: 49). Bitişik eğik yazıda harfler sadece bir noktada tamamlanırken, dik temel harfler birbirinden farklı sekiz ayrı noktada tamamlanır. Bitişik eğik yazının bu yararları, hem bitişik eğik yazı alfabesini öğrenmeyi ve kullanmayı hem de hızlı yazmayı sağlar.



Şekil 1.2 : Küçük bitişik eğik yazı örneği

Küçük bitişik eğik yazı harflerinin tümü aynı çizgide (alt çizgide) başlar ve aynı çizgide tamamlanır.

Küçük yaştaki öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmesi daha kolaydır. Çünkü, bitişik eğik yazı, dik temel harflere göre daha kolay motor beceriler gerektirmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, ilköğretim birinci sınıfta okuyan, erken yaşlarda kayıt edilmiş öğrenciler için, bitişik eğik ile ilk okuma-yazma eğitimi verilmesinin bazı yararlar sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

Eğitimde, kazanımlar arası olumlu transferin yararları ve gerekliliği tartışmasız çok önemlidir. Kazanılmış bitişik eğik yazı becerisinin birçok alanda ve derste öğrenciye fayda sağlayacağı muhakkaktır. İlk yazmaya bitişik eğik yazı öğretimi ile başlanması, uzun dönemde dik temel yazı becerisinin kazanımını da kolaylaştırır. Bitişik eğik yazı ile ilk yazma eğitimine başlanması, öğretmenlere okuma becerisi kazandırma konusunda yardımcı olur; bitişik eğik yazı alfabesinin kullanımı, özellikle ters okuma ve ters yazmayı önlediği gibi, alfabe seslerinin kazanımını da kolaylaştırır (Fitzgerald, 2004).

Bu becerinin okuma sürecine transfer edilebileceğini söylemektedir (Fitzgerald, 1997). Fitzgerald gibi birçok eğitimci bitişik eğik yazı ile ilk yazma eğitimine başlamanın okuma ve heceleme sürecinde birçok fayda sağladığı görüşündedir.

Harfleri bir araya getirmek suretiyle kelimeler oluşturmak aynı zamanda okumayı da geliştirmektedir. Bu durum kelimeler içindeki harfleri seslendirme becerisini de güçlendirmektedir. Diğer taraftan öğrenciler, bitişik eğik yazı ile ilk yazma eğitimine başladıklarında diğer stillerde yazılmış yazıları da kolaylıkla okuyabilmektedirler (Güneş, 2003: 17).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı öğrencinin beden gelişimine de uygundur. Okul çağı çocuklarının, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri bilinmektedir. Öğrenciler anatomik yapıları gereği satır üzerinde kalemi eğik olarak tutmaktadırlar. Bu yaş çocuğunun kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazı bitişik eğik yazı olmaktadır. Dik yazı yazmak ve kalemi dik tutmak daha zordur. Dik yazı parmak kaslarının doğal hareketini engellemekte, yazı yazmayı yavaşlatmakta, çabuk yorulmaya neden olmakta ve öğrencide bıkkınlık yaratmaktadır. Ayrıca bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemekte ve yazı yazarken geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.

Gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrencilere bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğretilmektedir. Örneğin İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka, Fransa, İngiltere, Kanada, Almanya, Belçika gibi birçok ülkede bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğretilmektedir. Hatta bu ülkeler arasında 3-5 yaşında bile bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğreten ülkeler bulunmaktadır (Güneş, 2005:11).

Öğrencilerin en azından kendi isimlerinin bitişik eğik yazı ile yazılışını bilmeleri gerekir, çünkü öğrenciler birer yetişkin olduklarında resmî işlemlerinde imzalarını el yazısı ile atmak zorunda kalacaklardır. Ayrıca, öğrencilerin önce dik temel harfleri sonra da bitişik eğik yazı harflerini öğrenmeleri gereksizdir. Öğrencilerin önce dik yazıyı öğrenip daha sonra eğik yazıya başlamaları da zihinlerinin karışmasına sebep olabilmektedir.

Verilen bu bilgilerden hareketle, günümüzde bitişik eğik yazı ile ilk okuma-yazma öğretimi ve kullanımı; ülkemiz çocuklarının eğitimine ve zihinsel gelişimine büyük katkılar getirecek ve öğrencilerimizin düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireyler olarak yetişmesinde önemli rol oynayacaktır.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Denizli il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin bu yöntem hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3 ALT PROBLEMLER

- 1) Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri
 - a) cinsiyet,
 - b) mesleki kıdem
 - c) kadro durumu
 - d) mezun olduğu okul
 - e) yüksek lisans durumu
 - f) 1. sınıf tecrübesi
 - g) okuttuğu sınıf mevcudu
 - h) il-ilçe okulu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
- 4) Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri

- a) cinsiyet
- b) mesleki kıdem
- c) kadro durumu
- d) mezun olduğu okul
- e) yüksek lisans durumu
- f) 1. sınıf tecrübesi
- g) okuttuğu sınıf mevcudu
- h) il-ilçe okulu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

5) Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?

6) Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri

- a) cinsiyet
- b) mesleki kıdem
- c) kadro durumu
- d) mezun olduğu okul
- e) yüksek lisans durumu
- f) 1. sınıf tecrübesi
- g) okuttuğu sınıf mevcudu
- h) il-ilçe okulu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

7) Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?

8) Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri

- a) cinsiyet
- b) mesleki kıdem
- c) kadro durumu
- d) mezun olduğu okul

- e) yüksek lisans durumu
 - f) 1. sınıf tecrübesi
 - g) okuttuğu sınıf mevcudu
 - h) il-ilçe okulu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- 9) Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin uygulanması için rehber olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?**
- 10) Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin uygulanması için rehber olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşleri**
- a) cinsiyet
 - b) mesleki kıdem
 - c) kadro durumu
 - d) mezun olduğu okul
 - e) yüksek lisans durumu
 - f) 1. sınıf tecrübesi
 - g) okuttuğu sınıf mevcudu
 - h) il-ilçe okulu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.4 ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı Denizli il ve ilçe merkezlerinde ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi uygulayan 1. sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek ve öneriler geliştirmektir.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlkokuma – yazma, çocuğun tüm hayatı için çok önemli, hassas bir konu olup bunu öğretmek ise eğitim biliminin (pedagojinin) işidir. Düşünüleni veya söyleneni yazma, yazılanı okuma yani “okuma – yazma” bir çeşit ve sembol çalışmasıdır. Doğrudan doğruya dilin kendisi ile ilgili olmadığı, onun sesleri ve o seslerin yazıdaki karşılığı olan sembollerle bağlantılı bir olay olduğu ileri sürülse bile seslerin ve onların

sembollerinin dilden dile değişiklik gösteren bir yapı içinde bulunduğu da bir gerçektir. Bugün toplumda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okur-yazar olmanın önemi artmış, okur-yazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır.

Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili görüşleri belirlenirse ilkokuma yazma öğretimi ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması hakkındaki görüşleri doğrultusunda bir değişme planı, uygulama ve değerlendirme yapılabilir, olası aksaklıklar belirlenerek önlemler alınabilir.

1.6 SAYILTILAR

1. Seçilen araştırma yöntemi ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır..
3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.7 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 1. sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırma evrenindeki ilköğretim okullarının çokluğu nedeniyle, bu okullarla aynı çevreden öğrenci alan, sosyo ekonomik durumları, öğrenci ve öğretmen sayıları birbirine yakın olan okullardan oluşan örneklem grubunun 2006 Mayıs ayındaki mevcut durumu ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, 1. sınıf tecrübesi ve okuttuğu sınıfın mevcudu ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan bilgi toplama araçlarının, bu verilerin analizinde izlenen metot ve tekniklerin geçerlik ve güvenilirliği ile sınırlıdır.

5. Genellemeler araştırmanın kapladığı evren ile sınırlıdır.

1.8 TANIMLAR

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1996:7)

Öğrenme: Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi (Çelenk, 1999:2)

Öğretme: Öğrenmeyi kılavuzlama etkinliği, bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir (Çelenk, 1999:3).

Okuma: Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımız ile ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Özdemir, 1987:127)

Yazma: Bireyin duygu ve düşüncelerini yazım ve dilbilgisi kurallarını da dikkate alarak açık, seçik ve doğru olarak yazma yeteneği kazanması

İlkokuma-Yazma: Çocuğun ömrü boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazanması

Okur-yazar: Kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişi (Güneş 1997: 7).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Altıntaş (1988), “Çözümleme Yöntemi-Tümdengelim ve Tümevarım Yöntemlerinin Farkları” adlı makalesinde, bu yöntemlerin aynı anlamda kullanılmasının yanlış olduğunu belirterek, okuma yazma yöntemlerini şöyle sınıflandırmaktadır.

- Çözümleme yöntemi (analiz-tahlil)
- Karışık yöntem
- Bireşim yöntemi (sentez)

olmak üzere üç başlıkta ele almıştır. Tümdengelim yönteminin çözümleme olamayacağı, bununla beraber tümevarımdan bireşim yöntemi olamayacağını vurgulamaktadır.

Binbaşıoğlu (1988), “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” adlı incelemesinde, ilkokuma yazma öğretiminde anadili eğitiminin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğu , bu durumun ileride onarılması güç okuma ve okuduğunu anlama sorunlarına neden olduğunu belirtmekte, harf yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretimine karşılık, cümle yöntemiyle yapılan okuma yazma eğitiminin üstünlükleriyle, harf yöntemini pratikte nasıl uygulandıklarını açıklayarak cümle ile okuma-yazma öğretimini destekleyen :

1. Kişinin bir nesne ya da şekli algılama biçiminin toptan ve genel bir nitelikte olduğu gibi psikolojik
2. Okuma sırasında göz hareketlerinde görülen değişmelerin niteliği gibi fizyolojik etkenlerin olduğunu belirtmektedir.

Odabaşı (1988), Yüksek Lisans Tez konusu olan “Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi” adlı araştırmasında, öğrencilerin topluma yabancı kalmadan, okuma-yazmayı sevme güdülerini geliştirmenin, tümdengelim yöntemiyle daha faydalı olduğuna değinmiştir. Eğitsel Etkinliklerin, ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Eğitsel etkinliklerin, öğrencilerin liderlik duygusunu geliştirdiği, özgüvenlerini kazanmalarına yardımcı olduğu, topluma uyumu ve girişimciliğini, tertipli, düzenli çalışma alışkanlığı edinmesini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, eğitsel etkinliklerin, öğrencilerin olayları toptan algılama, okuma-yazma isteği, okuma-yazma faaliyetlerinin süratle ilerlemesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulgularında belirtmiştir. Bu araştırma, çözümleme metoduyla okuma - yazma öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmıştır.

Güleryüz (1989), Hatay ili ilkokullarında yaptığı “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Başarısızlık Nedenleri Araştırması” adlı araştırmasında, ilkokuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetlerinin ilkokuma ve yazma öğretimini gerçekleştirebilecek yeterlikte olmadığı, ilkokuma ve yazma öğretimi programlarının geliştirilmesi gerektiği sonuçlarını bulmuştur.

Nas (1989), Bursa ili merkez okullarındaki ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeyleri” adlı araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ne düzeyde gösterdiklerini araştırmış ve öğretmenlerin ders işlerken giriş, geliştirme, sonuç alma basamaklarındaki tüm davranışları gösterme düzeylerinin, öğretmen okulu mezunlarına göre düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Olçum (1992), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri tespit ederek, anadili öğretiminin etkinliğini artırarak öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Siirt ili merkezindeki ilkokul birinci sınıflarında görevli 74 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin program geliştirme, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaları ve denetimden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Çelenk (1993), doktora tezi olarak hazırladığı “İlkokuma-Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniği” adlı araştırmasında; ilkokul birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı incelemede, öğrencilerin seviyelerini tespit etmiş, bu seviyelerin durumuna göre öğrencilere aşamalı bireşim tekniğini uygulayıp bulgularını belirlemiştir. Sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerde bireşim tekniğinin, hangi safhalarda uygulanacağı öğrencinin seviyesine göre belirlenip uygulanmış. Böyle durumlarda, bireşim tekniğini direk değil, parça parça (harf, hece, kelime) öğrencinin eksik kalıp ihtiyaç duyduğu seviyede uygulanmasının, okuma – yazma öğretimini olumlu yönde etkilediği ile ilgili bulgular elde etmiştir.

Mavi (1995), “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına etkisi” adlı çalışmada öğrencilerin ciddi anlamda okuduğunu anlama problemleri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma sırasında gereksiz duraklama, geri dönüşler, dudak kıpırdatma gibi hatalar yaptıkları, birçok özelliğe dikkat etmeden okuma yaptığı belirtilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğru okuma alışkanlığı kazanmadığı, bunun da okumaktan zevk almalarını kısıtladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Vertaç (1995), “Language Learning Strategies of Young Learners (İlk Okul Çocuklarının Dil Öğrenme Stratejileri)”. Bu çalışmada özellikle çocukların tümünden algılamalarına dayalı olarak yapılan dil öğretiminin teknikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin ilgi ve isteklerini geliştirici sözlü, yazılı ve teknik araç gereçlerin çocukların dil eğitiminde etkin bir şekilde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Damar (1996), tarafından yapılan “İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki” konulu çalışmada örneklem olarak Ankara il merkezindeki 21 okuldaki 141 öğretmeni belirlemiştir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma ve yazma öğretiminde, bayan öğretmenlerin çözümleme yöntemini kullanmada ve çalışmalara ayrılacak süreleri belirlemede daha az güçlüklerle karşılaştıklarını belirlemiştir. Ayrıca mesleki kıdemi 4 yıldan az olan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde en çok sorun yaşayan

öğretmenler olduğu da aynı araştırmada elde edilen bulgulardandır. Mesleki kıdem açısından takip eden yıllarda sorunlar gittikçe azalırken 20 yılın üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerde artma olduğu gözlenmiştir.

Ferah (1996), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekanın Yeri” adlı araştırmasında ilkokuma-yazma öğretimi sırasında öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler tespit edilmiş olup, ilkokuma-yazma, görsel algılama ve gelişim arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

1. Defter incelemelerinde genel olarak yapılan hataların en fazla sesli unutma, kelime birleştirme, sessiz karıştırma, kelime bölme, sessiz unutma, sesli karıştırma değişkenliği üzerinde toplandığı görülmektedir.
2. Okul öncesi eğitimi almamış olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, eğitim almış olan öğrencilere göre daha fazla sesli karıştırma hatası yaptığı görülmektedir.
3. Genel olarak incelendiğinde, defter hatalarında olduğu gibi dikte hatalarının da birbiri ile ilişkili bir yapı arz ettiği görülmektedir. Bu hata türünü yapan bir çocuk çoğu zaman diğer bir hatayı yapabilmektedir.
4. Yapılan hatalar, hafızada ortaya çıkan yanılmaları ve hatalı kodlamaların nerelerde yapıldığını göstermektedir. Yapılan hataların kullanılan öğretim yöntemleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Erginer (1996), “İlkokuma Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları” konulu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma öğretimindeki sınıf içi davranışları, örnek okuma ve seslendirmeyi kılavuzlama davranışları dışında yeterli düzeyde göstermediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin diğer davranışları ve özellikle oyun çocuğu olan ilkokul çocuğuna okuma yazma öğretilirken öğrenmeyi oyunla kılavuzlama davranışları ve öğrenmede davranış değişikliğinin kontrolü olan sına davranışlarına hemen hemen hiç yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim okullarının birinci sınıflarında görevli öğretmenlerin pekiştireç kullanmayla ilgili tutumlarını araştıran Özcan (1998), bayan öğretmenlerin, çocuklu öğretmenlerin, öğrencileri duyuşsal yönden harekete geçiren pekiştireçleri daha fazla kullandığını belirleyerek, mesleki kıdemlerinin, mezun oldukları okulun, aynı ilde büyümüş olup olmadıklarının pekiştireç kullanmayı etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. İlkokuma ve yazma öğretiminin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen ile ilgili sorunlar yalnızca öğretmenin karşılaştığı sorunlar değildir. Ne yazık ki öğretmenin bir sorun olarak yaşadığı ancak sorun olduğunun farkına varmadığı durumlar da vardır. Bunların başında “ne” öğreteceğinden haberdar olmaması gelmektedir. Bir başka deyişle dersinin hedeflerinin neler olduğunu bilmemesidir.

Kılıç (1996) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin kişisel problemlerinin, özlük hakları ile ilgili sıkıntılarının, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksiklikleri gibi sorunların ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkilediği belirlenmiştir.

Kavcar vd. (1998) ilkokuma ve yazma öğretiminde başarının gerçekleşmesi için iki önemli unsur olduğunu vurgulamıştır. Bunlardan biri öğretmenin göreve hazır olması ve diğeri de ne öğreteceğinden haberdar olmasıdır. Öğretmenin, kendini göreve hazır hissetmesi ve yaptığı işten zevk alması başarılı olmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna, öğretmenin yetiştirme biçimi, mesleki bilgisi ve kendini yetiştirmedeki gayreti de eklenince başarısı daha da artacaktır. Öğretmenin başarılı olması eğitimin kalitesini yükselteceğinden ilkokuma ve yazma öğretiminde de başarı ve kalite artacaktır.

Karakelle (1998), “İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler” konulu araştırmasında, fonolojik farkındalık, görsel işitsel uyarınları değerlendirme ve sözel yetenek gibi bilişsel stratejilerin, okuma becerisini kazanma süresine ve okuma hızlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Sayılan bilişsel stratejilerle, ilkokuma sürecinin büyük ölçüde etkilendiği ancak ilkokuma sürecini açıklamada bu stratejilerin tek başlarına yeterli olamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bulut (1998), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara varmıştır. Bireşim metodu, çocuğun gelişim evrelerini göz ardı etmekte,

okuma – yazma öğretiminde harf ve hece fazlalıklarına sebep olmaktadır. Bireşim metoduyla okuma – yazma öğrenen çocukların, okurlarken, iki sessiz harfi yan yana getirmekte zorlandıkları görülmüştür. (amca – ameca gibi). Bireşim metodunun çocuğu, araştırmacılıktan çok ezberciliğe yönelttiği, bu sebeplerden ötürü okuma – yazma öğretiminde bireşim metodundan vazgeçilip, çözümleme yöntemiyle okuma yazma gerçekleştirildiği görülmüştür.

Çözümleme metodu, eğitim – öğretimin “Öğrenciyi merkeze alma” ilkesine de hizmet etmektedir. Ankete katılanlar, bireşim metodunun öğretmeni merkeze alıp, öğrencileri pasif duruma düşürürken, çözümleme metodunun, öğrencinin bireysel farklarını gözetererek, aktif, girişimci, araştırmacı olmaya yöneltmekte olduğunu belirtmişlerdir. Çözümleme metodu, öğrencinin düşünme gücünü geliştirici faaliyetlere daha çok fırsat verdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırıp, öğrendiklerini hayata geçirme imkanı sağladığı belirtilmiştir. Bireşim metoduyla okuma – yazmayı öğrenme süresi, çözümleme metoduna oranla daha kısa olduğu için sınıf seviyesinden geri kalan öğrencilere, bireşim metodu uygulandığında, öğrencinin kısa sürede sınıf seviyesine ulaştığı görülmüştür. Yetişkinlerde ve zeka seviyeleri yüksek olan öğrencilerde de bireşim metodunun daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yetişkinler, çözümleme metoduyla okuma – yazma öğrenirken cümle ve kelimeleri kısa sürede unutmaktadırlar. Harflerden başlayarak öğrendiklerinde daha kolay okuyup yazmaktadırlar. Zeki öğrencilerin harfleri ve heceleri birleştirmeyi öğrendikten kısa bir süre sonra okuma – yazmayı öğrenmelerinde, bireşim metodunun etkili olduğu görülmüştür. Bireşim metodu uygulamadan kaldırılmış olsa bile, çözümleme metoduyla amaca ulaşamadığı yerlerde bireşim metoduna başvurulduğu görülmektedir.

Oymak (1999), “İlkokuma Kitaplarında Uygulanan İlkokul Öğretim Yöntemleri” adlı araştırmasında, tanzimattan günümüze Türkçe öğretim yöntemleri bütüncül bir tarzda ele alınmıştır. İlkokuma kitaplarında uygulanan yöntemler, dönemlere göre sıralamaya tabi tutulmuştur. Ayrıca üç ilköğretim müfettişi ve üç ilköğretim Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Oymak, araştırma, tartışma bölümlerinde ise cümle yöntemi veya harf-hece yöntemini savunan eğitimcilerin, araştırmacıların görüşlerini sergilemiştir. Burada dikkat çeken nokta, yapılan bazı araştırmalarda %90’a kadar cümle yöntemi başarılı gösterilirken, bazı araştırmalarda

ise cümle yönteminin geriliği, okuma yazmayı yavaşlattığı ileri sürülmüştür. Konu ile ilgili ulaşılan sonuç ise okullarda en fazla, cümle ve karma yöntemin kullanıldığıdır.

Kılıç (2000), “İlkokuma Yazma öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği” adlı araştırmasında ilkokuma-yazma çalışmalarını yürütmede programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grupla, geleneksel yöntemin uygulandığı grubun okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Deneysel yöntemle yapılan araştırma 1999-2000 öğretim yılında yansız atamayla Manisa ili Demirci ilçesinde bir tane okul deney, bir okul da kontrol grubu olarak yapılmıştır.

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

1. Deney grubunun okumaya geçme zamanı, kontrol grubuna göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yöntemi, ilkokuma yazma çalışmalarında okumaya daha erken geçilmesinde etkili olmamıştır.
2. Deney grubunun dinleme becerisini kazanma düzeyleri, kontrol grubundan anlamlı derecede yüksektir.
3. Deney grubunun konuşma becerisini kazanma düzeyleri kontrol grubundan anlamlı derecede yüksektir.
4. Deney grubunun okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerileri kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.
5. Deney grubunun okuduğunu anlama yeteneğini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.
6. Deney grubunun yazma becerisini kazanma düzeyi, kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Uçar (2001), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı ilköğretim okullarının birinci sınıflarında çalışmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre.

1. Öğrenciler okuduğunu anlama becerisi açısından değerlendirildiğinde karma yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla başarıları daha üst seviyededir.
2. Öğrenciler okuduğunu anlatma becerisi açısından değerlendirildiğinde çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre başarıları daha üst seviyededir.
3. Öğrenciler okuduğunu yorumlama becerisi açısından değerlendirildiğinde çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre başarıları daha üst seviyededir.
4. Öğrenciler yaratıcılık becerisi açısından değerlendirildiğinde çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma yöntem ile okuma yazma öğrenen öğrencilere göre başarıları daha üst seviyededir.

Ertürk (2001), “İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında ilkokuma yazma öğretiminde hazırlık devresinin önemini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

1. Hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldığında başarının arttığı görülmüştür.
2. Cinsiyetin ilkokuma-yazma öğretimi hazırlık devresinde başarıyı etkilemediği görülmüştür.
3. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
4. Anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hazırlık devresindeki başarılarının da arttığı saptanmıştır.
5. Anne babanın mesleği ile başarı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

6. Çok çocuklu ailelerin öğrenciye olan ilginin de azaldığı bunun da başarıyı olumsuz etkilediği saptanmıştır.
7. Öğrencilerin kendilerine ait oda bulunması ile başarı arasında anlamlı bir iliki bulunamamıştır.

Çelenk (2002) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırması sonucunda öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümlene yönteminin ilkokuma-yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümlene 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, ilkokuma-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, ilkokuma-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.

Ünüvar (2002), “Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı araştırmasında Burdur ili ilköğretim okullarında karşılaşılan sorunları ele almıştır.

Araştırmada varılan sonuçlar şöyledir:

1. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre ilköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamaları ilkokuma ve yazma öğretiminde büyük ölçüde sorun oluşturmaktadır. Öte yandan okulöncesi eğitim kurumlarında (ya da okulöncesi yıllarda) edinilen hatalı alışkanlıkların (harflerin hatalı yazımı gibi)

ilkokuma ve yazma öğretiminde çeşitli sorunların yaşanmasına sebep olduğu da gözlenmiştir.

2. Velilerin, evde çocukları ile birlikte yaptıkları alıştırmalarda, çocuklarına harflerin adlarını öğretmeye çalıştıkları bu durumun da ilkokuma ve yazma öğretiminde büyük bir sorun yarattığı öğretmenlerden elde edilen görüşlerdendir. Ayrıca velilerin, ailede yaşanan sorunları çocuklarına yansıtmaları ve çocuklarını okul başarıları yönünden diğer çocuklar ile karşılaştırmaları da ilkokuma ve yazma öğretiminde çeşitli sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.
3. Okul çevresinin okula ve okumaya karşı ilgisizliği ve öğrencilerin derslerde genellikle yöresel ağızla konuşmaları da ilkokuma ve yazma öğretiminde sorun oluşturan etkenler arasında yer almaktadır.
4. Yazı programında yapılan değişikliklerin (harflerin yazım yönü ve yazılış sırası ve boyutu gibi değişiklikler) ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı olumsuz yönde etkileyen bir sorun olarak ortaya çıkmıştır.
5. Öğretmenlerin bildirdiği görüşlere göre öğrencilerin gerekli gelişim düzeyine gelmeden bir başka ifade ile 72 ayını doldurmadan ilköğretim birinci sınıfa kayıt edilmeleri ilkokuma ve yazma öğretiminde çeşitli sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Mazıcı Erdeniz (2003), “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümleme Yöntemini Uygulama Becerileri” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda kendilerini %75.3 oranında yeterli buldukları tespit edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin %25.1’i kendilerini kısmen yeterli görürken, yetersiz bulan öğretene rastlanmamıştır.
2. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretimi konusunda karşılaştıkların sorunların başında ilkokuma yazma programından kaynaklanan

sorunların ikinci sırada ise araç gereç yetersizliğinin yer aldığı belirlenmiştir.

3. Birinci sınıf öğretmenlerinin çözümleme yöntemi sözcük çözümleme, hece tanıma devresinde yeterli oldukları saptanmıştır. Buna karşılık bu devrede oynatabilecek oyunlarda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.
4. Çözümleme yöntemi harf (ses) tanıma devresinde öğretmenlerin, etkinlikleri yerine getirmede yeterli oldukları saptanmıştır.
5. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme yöntemi devreleri etkinliklerinde yeterli olan öğretmenlerin, diğer okul ve birinci sınıf öğretmenlerinin hangi etkinliği yerine getirdikleri ile fazla ilgilendikleri, rekabet duygusuyla acele ettikler tespit edilmiştir.

İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim 9. grup müfettişlerinin yaptığı araştırmaya göre (2004), “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ilk kez uygulanıyor olmasına ve uygulayan öğretmenlerin %37’sinin bu konuda hiç hizmet içi eğitim almamasına rağmen; bu yöntem ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin , yaklaşık 40 yıldır uygulanan ve uygulayıcı öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimini aldıkları “cümle yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre, ilk kez karşılaştıkları ve okudukları bir metin ile ilgili yazılı olarak sorulan dört soruya % 4 daha fazla cevap verme girişiminde buldukları ; %3 oranında daha fazla doğru cevap verebildikleri , dolayısıyla okuduklarını anlamada daha başarılı görüldükleri söylenebilir. Sesli okuma alışkanlıkları bakımından da, “ Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, harf,hece,kelime ve satır atlamama, eklememe , dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri ;

Harf, hece, kelime tekrarlamaları, parmakla, eliyle izleme davranışları, bakımından her iki gurup öğrenci arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin yöntem sorunu yaşamadıkları söylenebilir. Öğretmen görüşleri kendi içinde çelişkili olduğu gibi, zaman zaman araştırma sonuçları ile de çelişkili görülmektedir. Ancak, öğretmenler, “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma çalışmalarına genel olarak olumlu bakmaktadırlar.

Aksoy (2005), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmasında pilot okul uygulamalarından; normalde Aralık, Ocak gibi okumaya geçen öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle Kasım gibi okumaya geçtiklerini ve yeni yöntemle başarılı sonuçlar alındığını, bu yeni yöntemle öğrencilerin, verilecek fiş cümlelerine bağımlı kalmayarak bağımsız olarak da okuma-yazma çalışmalarını gerçekleştirebildiklerini, bitişik eğik el yazısına da kolay adapte olduklarını gözlemlemiştir. Bu bilgiler doğrultusunda bu yeni yöntemle daha verimli olacaktır. Çünkü seçilen fiş cümlelerinin, ülke geneline bakıldığında günlük konuşma dilini ne denli yansıttığı sorusu tartışma götürür bir konudur. Kırsal kesimdeki, daha doğru düzgün Türkçe bilmeyen çocuklara bir de onlara hiçbir anlam ifade etmeyen kendi çevresine ve hazır bulunuşluk düzeyine ağır gelecek cümlelerle okuma-yazmaya başlamak çocuk için kolay bir öğrenme olmasa gerek. Oysa bu yeni yöntemle seslerin doğru telaffuzu daha kolay sağlanacak ve Türkçe'nin öğretimi dilimizin- yapısı da göz önüne alınarak- daha uygun yapılmış olacaktır.

Akyol (2005), “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi” adlı bildirisinde şu sonuçlara ulaşmıştır. Ses temelli cümle yönteminin uygulamada esnek bir yapıya sahiptir. Sesleri ve grupların değiştirilmesini de bu duruma örnektir. Ayrıca bitişik eğik yazıya geçişin okuma ve yazma açısından pek çok avantajı vardır. Yöntemin her aşamasında görselliğe önem verilmeli ve farklı duylara hitap edilmelidir. Özellikle öğretmenlerin her harfin kavratılmasıyla ilgili değişik senaryolar oluşturmaları öğretimi daha zevkli hale getirecektir.

Çelenk (2005), “Yeni İlkokuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi”, adlı bildirisinde şu sonuçlara ulaşmıştır. Geçmişte cümleden başlayan çözümlene yöntemi tartışmasız okuma yazma öğretiminin en doğru ve biricik yolu olarak görülmüş, bizzat zamanın MEB yöneticileri başta olmak üzere eğitim kamuoyunda bile bu konuda bilimsel araştırma ve incelemelerin önüne kalın duvarlar örülmüştür. Şimdi, geçmişteki öğretim yönteminin tam zıttı bir yöntem yürürlüğe girmekte ve bu yöntemi önerenler de kendi yaptıkları deneme sonuçlarını bile beklemeden yine okuma yazma öğretiminin biricik, tartışmasız ve en doğru yolunun bu olduğunun işaretlerini vermeye başlamışlardır. Halbuki, birçok batılı ülkede ilkokuma yazma öğretiminde yöntem seçimi öğretmene bırakılmış (örneğin Almanya’da 6 değişik yöntem) olup, birden fazla öğretim yaklaşımı uygulama alanı bulunmaktadır. Daha dün okuma yazma öğretiminin tartışılmaz en doğru yolu

olarak kabul edilen çözümlene yöntemi, ne olmuştur da birden başarısız görülmüş ve bir kenara itilmiştir. Bu durumun aydınlanmaya ihtiyacı vardır.

Güneş (2005), “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi” adlı makalesinde şu sonuçlara ulaşmıştır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmek, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen bilgiyi kullanabilen ve sorun çözen bireylerin yetişmesini sağlamak amacıyla dünyamızdaki gelişmelere paralel ülkemizde de ilkokuma yazma öğretimi konusunda yeniliğe gidilmiş ve ses temelli cümle yöntemi kabul edilmiştir. Bu öğretim yılından itibaren eğitim öğretimle ilgili herkes öğrencilerin yaşam boyu sürdürecekleri becerilerini geliştirmelerine gereken önemi vermeli ve çalışmalarını titizlikle yürütmelidir. Bu çalışmalar öğrencilerin geleceğini ve geleceğin öğrencilerini belirlemede önemli bir rol oynayacaktır.

Çiftçi (2005), İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

- İlkokuma yazmada kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu
- Kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu
- Kazanımların eğitim ihtiyaçlarına uygun olduğu
- Kazanımların konu alanının özelliklerine uygun olduğu
- Kazanımların birbirleriyle tutarlı olduğu
- Kazanımların ifadelerinin yeterince açık olduğu
- Kazanımların gerçekleştirilecek nitelikte olduğu
- Kazanımların öğrencilerin dil gelişimlerini olumlu etkilediği
- İçeriğin öğrenciler için anlamlı olduğu
- İçerikte yer alan bilgilerin önemli, nitelikli, dayanklı ve geçerli olduğu
- Öğretim programının uygulamada ders planlarıyla tutarlı olduğu
- Araç, gereç ve kaynakların hedefleri gerçekleştirecek durumda olduğu

- Programın uygulamada anlaşılır olduğu
- Ses temelli cümle yönteminin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığı

Ayrıca öğretmenlerle yapılan kurs, sohbet ve seminerlerde öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ses temelli cümle ile okuma yazma çalışmalarına genel olarak olumlu bakmakta olduğu, daha önceki sistemde de gizliden bu yönteme doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Şahin v.d.(2006), İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ye Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmıştır. Çözümleme yöntemi dünyada olduğu gibi ülkemizde de en iyi yöntem olarak tanıtılmış ve kabul edilmiştir. Bu yönteminin aniden değiştirilmesi tüm öğretmen ve eğitimcilerde bir şaşkınlık ve şüphe yaratmıştır. Ancak uygulamalar sırasında öğretmenlerin rahatladığı ve yeni yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve bulgular da bu doğrultudadır. Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle yöntemini büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Sadece okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha etkilidir; ancak normalin üstünde hızlı okuma ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için öncelikli davranış olarak görülmemektedir. Okuma testi bulguları da benzer sonuçlar vermiştir. Ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir. Bunlara ek olarak çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler içerisinde “çok yavaş” olarak sınıflanan öğrenci sayısı anlamlı derecede fazladır. Çok yaygın olmasa da ses temelli cümle yönteminde cümleyi bütün olarak algılama da, seviyeye ve yönteme uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmadığı için okuma hızında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca, sınıflardaki öğrenci mevcutlarının kalabalık olması alıştıırma ve uygulama imkânlarını sınırlamaktadır. Az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğü gözlenmektedir.

Gerek literatür taraması, gerek öğretmen görüşleri gerekse okuma testi sonuçları ses temelli cümle yönteminin çözümlene yönteminden daha kötü veya olumsuz bir yöntem olmadığını göstermektedir. Şenel'in de (2004) belirttiği gibi hiçbir yöntem mükemmel değildir. Ses temelli cümle yöntemi hakkında da eleştiriler olacaktır. Bununla birlikte, zaman içerisinde öğretmenler bu yöntemi tekrar tekrar uyguladıklarında, öğretmenlerin yeterlilikleri ve yöntemin etkililiği de artacaktır.

Bilir (2006), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı araştırmasında ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan 6-7 yaş grubu çocuklar genel özellikleri bakımından oyun çağına olup, ilgileri kısa, somut düşünme döneminde ve toptan algılama özelliğine sahiptirler. Çocukların bu özelliklerine uygun düşen en iyi yöntem cümle (çözümlene) yöntemidir. Bu yöntem, okuma yazmaya tam anlamlı sözlerden başlanarak kelimelere, hecelere ve harflere gitmek yoludur. İlkokuma yazma bu yöntemle öğretildiği zaman, çocuk doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanmaktadır. Yeni İlköğretim Programı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığının, ilkokuma yazma öğretiminde benimsediği ses temelli cümle yöntemi ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan 6-7 yaş grubu çocukların öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerine daha uygun düşebilir.

2.2 YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir

Mary Burnet (1970), “Okuma-Yazma Problemi” adlı eserinde, yetişkinler ve çocuklarda okuma-yazma ile ilgili karşılaşılan problemleri belirtip açıklamaya çalışmıştır. Yetişkinlerin okuma-yazma oranlarının düşük olduğunu, okuma-yazma öğrenmeye çalışanların da yeni bir şeyler öğrenmede zorlandıkları açıklanmıştır. Çocuklarda gerekli ilgi ve motivasyonu sağlamada karşılaşılan zorluklar açıklanmıştır. İlkokul birinci sınıf çocuklarının psikomotor gelişimlerinin farklı düzeyde olabileceği, çevre ve ailenin yeterli motivasyonu sağlamaması, yeterli araç – gereçlerin olmaması, olanların gerektiği şekilde kullanılmayışı incelenmeye çalışılmıştır. Bu eser kitap şeklinde hazırlanmıştır.

Juel, Pisciella ve Gough (1986), tarafından yapılan bir araştırmada, birinci sınıftan ikinci sınıfın sonuna kadar çocukların sözcük tanıma, heceleme, okuduğunu kavrama ve yazma becerilerini literatür taramasıyla incelemişlerdir. Öğrencilerin gelişim özellikleri etnik köken, zeka ve sözel dil açısından ele alınarak çocukların ses farkındalığı, heceleme, ses bilgisi ve sözcük dağarcığı bilgisi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bununla beraber okuduğunu kavrama, sözcük tanıma, dinleyerek öykü anlatma ve kavrayış ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, hecelemede ses bilgisi yazma becerisini açığa çıkarmaktadır. Sözcük tanıma ve heceleme arasında anlamlı ilişki görölmektedir. Bununla beraber okuduğunu anlama ve yazma arasında çok az ilişki belirlenmiştir. Öyküyü anlatma, okuduğunu kavramada oluşan süreçlerin ortak ilişkisi görölmemiştir.

Stewart ve Dore (1986) öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin analizine yönelik araştırmasında okuma ve yazma öğretiminde teori ile pratik arasındaki sorunu çözmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretiminde sadece anlama ve düşünmeyi geliştirmekten öte, öğretimi içeriğin öğretilmesine yönelik uygulamalarıyla sınırlı tutarlarsa çocuklara çok fazla yararlı olamayacakları, öğretmenlerin okuma öğretimi uygulamalarında kendi kendilerini sorgulamaları gerektiği, kendi edindikleri okur yazarlık deneyimlerinin yeterli olamayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Goswami (1986), yaptığı araştırmada hem somut hem de soyut sözcükleri okumada kıyaslamayı kullanarak üç farklı düzeydeki çocukların okuma düzeyi karşılaştırmıştır. Araştırma sonucu, çocukların okumayı kazanmanın birincil evresinde yeni sözcükleri öğrenmede kıyaslamanın önemini vurgulamaktadır.

Pratt ve Brady (1988), tarafından yapılan araştırmada, çocukların okuma yetersizlikleriyle ses-mantıksal farkındalık ilişkisi inceleniştir. Araştırma sonucu, konuşma dili ses-mantıksal farkındalık derecesinin okumayı öğrenme (kavrama) başarısına bakılmıştır. Okuma yeteneği ve edimi arasında ilişki bulunamamıştır.

Fitzgerald (1995), tarafından yapılan araştırmada, düşük, orta düşük, orta başarılı birinci sınıf okuyucularının (N:79) ses farkındalık ve okuma yeteneğinde ses farkındalık ve okuma yeteneğinde ses farkındalık eğitiminin etkisi incelenmiştir. Bir kontrol ve üç deneysel gruba random yolla atama yapıldı. Sadece ses beceri eğitimi,

ses beceri eğitimi ve kodlama (yerı kavramsal), ses beceri eğitimi kodlama ve okumadır (kavramsal). Ölçüm sonuçları ayırma, ayırma ve yerleştirme denemelerini içermiştir ve okuma denemelerini standartlaştırmış hem de informalleştirmiştir. Sonuçlar, ses farkındalık ya da okuma ölçümlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar içermemiştir. Bulgular, düşük okuyucular için ses becerileri ve okuma arasında genel olarak etkisiz olduğu, kavramsal bir ilişki ile sağlanmış olan konuların eğitimini de açığa çıkarmıştır. Bu sonuçlar, ses farkındalık eğitiminin düşük ve orta başarılı yeni başlayan okuyucular için çok açık bir şekilde yararlı olmadığını göstermiştir

Stahl ve Pagnucco (1996), tarafından yapılan “ Geleneksel ve Yönlendirilmiş Birinci Sınıflarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi” konulu araştırmada, öğretmenlerin okuma-yazma becerisini kazandırmadaki istekliliklerinin, okuma ve yazma öğretiminde başarıyı büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir. İlkokuma ve yazma öğretiminde öğretmenin önemli bir faktör olduğu anlaşılmalı beraber öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli sorunların giderilmesi ile birlikte başarılarının artacağı da bir gerçektir.

Fitzgerald ve Shanahan (2000), “Okuma ve Yazma İlişkisi ve Bunların Gelişimi” adlı makalelerinde gelecekte okuma ve yazmada öne sürülen kuramsal çabalara ilişkin olarak zihinsel analogi süreci ve eşey bilgiyi bu araştırmanın desteklediğini öne sürmektedir. Ortak bilginin dört temel türü betimlenmiştir. Daha sonra okuma ve yazmanın ayrılığını düşünmenin niçin böylesine önemli olduğu konusunda nedenler ifade edilmektedir. Zamanla bunların ilişki değişimleri yapısı, okuma ve yazma gibi öğrenilmiştir. Okuma ve yazma ilişkisi üzerinde öncelikli olarak gelişimsel bir görünüş, daha sonra bir tanımlama önerilmektedir. Gelişimsel bir modelin kullanımında kuramsal ve pratik uygulamalarla makale sonuçlanmıştır.

Graham, Weintraub ve Berninger (2001) “İlköğretim birinci devre çocukları elle yazı yazmada hangi harfleri okunaklı olarak yazıyor?” adlı araştırmalarında 1-3. sınıftaki 300 öğrencinin elle yazı yazma harf becerisini incelemiştir. Katılımcı öğrencilerin bellekten küçük alfabe harflerini elle yazmaları istenmiştir. Göreceli olarak az sayıda harf (4-8) her sınıf düzeyinde okunması mümkün olmayan tümünün yarısından daha azını açıklamıştır. Harflerin üç özelliği (tüm kısımlar, doğru biçimleme, döndürme ya da tersine çevirme yokluğu her sınıf ve harfin , kontrol edilen diğer göstergelerin etkisinden sonra okunaklı harflerin göstergesi için anlamlı bir katkı

vermiştir. Sırasıyla harflerin okunaklığı, diğer göstergelerin hepsi kontrol edildikten sonra, metnin okunaklı olma göstergesi için önemli bir katkı vermiştir. Öğretim ve değerlendirmedeki uygulamalar tartışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM:

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar,2002: 77-79). Araştırmanın amacı Denizli il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN:

Bu araştırmanın evrenini, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 322 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2006).

Evrene ait istatistiksel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo3.1 Evrenin il ve ilçe merkezlerine göre dağılımı

Merkez	N
İl merkezi	257
İlçe merkezleri	5
Acıpayam	3
Babadağ	3
Baklan	3
Bekilli	3
Beyağaç	4
Bozkurt	3
Buldan	4
Çal	4
Çameli	3
Çardak	3
Çivril	5
Güney	3
Honaz	4
Kale	3
Sarayköy	4
Serinhisar	3
Tavas	5
İlçe toplam	65
Toplam	322

3.3 ÖRNEKLEM:

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 322 öğretmen arasından random yolla seçilen 176 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğretmen sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995: 111).

$$n = \frac{t^2(PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2(PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n=Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi

t=Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Bu araştırmada örnekleme alınan birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlere, mesleki kıdemlerine, kadro durumuna, mezun olduğu okula yüksek lisans durumuna, 1. sınıf tecrübesine ve okuttuğu sınıfın mevcuduna göre dağılımı tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	91	51.7
	Erkek	85	48.3
Mesleki kıdem	1-5 yıl	31	17.6
	6-10 yıl	33	18.8
	11-15 yıl	32	18.2
	16-20 yıl	41	23.3
	21 ve üstü	39	22.2
Kadro durumu	Kadrolu	153	86.9
	Diğerleri	23	13.1
Mezun olunan okul	Öğretmen Okulu	22	12.5
	Eğitim Enstitüsü	42	23.9
	Eğitim Yüksekokulu	18	10.2
	Eğitim Fakültesi	80	45.5
	Diğer	14	8.0
Yüksek lisans	Evet	18	10.2
	Hayır	158	89.8
Birinci sınıf tecrübesi	Hayır	20	11.4
	1 kez	30	1.0
	2 kez	40	22.7
	3 kez	38	21.6
	4 kez	48	27.3
Sınıf mevcudu	15-25	28	15.9
	26-35	107	60.8
	36 ve üstü	41	23.3
Çalıştığı yer	İl merkezi	138	78.4
	İlçe Merkezi	38	21.6
Toplam		176	100

Değişkenlerle ilgili tabloya baktığımızda kadro durumu, yüksek lisans durumu ve sınıf mevcudu değişkenleri dışında dengeli bir dağılım vardır.

3.4 VERİ TOPLAMA ARACI:

3.4.1 Veri Toplama Aracının Hazırlanması:

Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Alanındaki uzman kişilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 42 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan “Hiç Katılmıyorum” , “Katılmıyorum” , “Kararsızım” , “Katılıyorum” , “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenmektedir. Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur.

Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 42 en yüksek puan 210'dur.

Tablo 3.3: Tüm anket için görüşleri değerlendirme:

Katılma derecesi (olumlu ifadeler)		Katılma derecesi (olumsuz ifadeler)	
Hiç katılmıyorum	(1.00-1.79)	Tamamen katılıyorum	(1.00-1.79)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)	Katılıyorum	(1.80-2.59)
Kararsızım	(2.60-3.39)	Kararsızım	(2.60-3.39)
Katılıyorum	(3.40-4.19)	Katılmıyorum	(3.40-4.19)
Tamamen katılıyorum	(4.20-5.00)	Hiç katılmıyorum	(4.20-5.00)

Veri toplama aracı kendi içerisinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara göre numaraları şu şekilde verilmiştir.

1. Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin maddeler: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 27.
2. Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin maddeler: 6, 9, 12, 16, 18, 23, 25, 26, 29, 30, 32.
3. Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin maddeler: 28, 31, 33, 35, 36, 38.
4. Yöntemin uygulanması için rehber olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin maddeler: 3, 10, 11, 21, 34, 37, 39, 40, 41, 42.

3.4.2 Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin güvenirlilik ve geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan öneri ve eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış ve değiştirilmiştir.

Ölçme aracının güvenirliliğini ölçmek için veriler SPSS programında “Cronbach’s Alpha Modeli” uygulanarak madde analizi yapılmıştır. Pilot çalışma için il merkezinden 24, ilçe merkezinden 6 olmak üzere toplam 30 ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin pilot çalışma ve gerçek uygulaması için Alpha Cronbach katsayıları Tablo 3.4’de verilmektedir.

Tablo 3.4: Ölçeğin güvenirlilik katsayısı

	Alpha Cronbach
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (pilot çalışma)	.887
Tüm ölçek için güvenirlilik katsayısı (gerçek uygulamaya)	.913

Ölçeğin alt boyutları için Alpha Cronbach katsayıları Tablo 3.12’de verilmektedir.

Tablo 3.5: Alt boyutlar için güvenirlilik katsayısı

	Alpha Cronbach	
	Pilot çalışma	Gerçek uygulama
Birinci alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.793	.880
İkinci alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.760	.898
Üçüncü alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.736	.768
Dördüncü alt boyut için güvenirlilik katsayısı	.794	.831

Tablo 3.6: Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yöntemin alt boyutları arasındaki ilişkisinin anlamlılık düzeyleri (pearson korelasyon)

KORELASYON	(1)	(2)	(3)	(4)
Uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler (1)	1	.739**	.875**	.637**
anlamlılık	-	.000	.000	.000
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşler (2)	.739**	1	.737**	.710**
anlamlılık	.000	-	.000	.000
Bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşler (3)	.875**	.737**	1	.654**
anlamlılık	.000	.000	-	.000
Rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşler (4)	.637**	.710**	.654**	1
anlamlılık	.000	.000	.000	-

** 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulaması sırasında karşılaşılan sorunlar, yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu, bitişik eğik yazı uygulaması, rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerine baktığımızda dört alt boyuta verilen cevaplar arasında pozitif doğrultuda ve oldukça yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasında en yüksek oranda ilişki uygulamada karşılaşılan sorunlarla bitişik eğik yazı uygulaması arasında en düşük düzeyde ilişki ise uygulamada karşılaşılan sorunlarla rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşler arasında vardır.

3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır(Ek 1).

Ölçek araştırmacı tarafından Denizli il ve ilçe merkezlerinde bulunan, bulunduğu yerin sosyo-ekonomik durumları da göz önünde bulundurularak rastgele seçilen resmi ilköğretim okullarına gidilerek uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek formu, toplam 205 öğretmene dağıtılmış ve 183 tanesi geri

alınmıştır. Geri alınan ölçeklerden eksik doldurulanlar elendikten sonra 176 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla “betimsel istatistik teknikleri”nin yanı sıra standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve tukey HSD gibi vardamsal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri” belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların Tabloları ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin en fazla katıldıkları konu ile en az katıldıkları konuları daha iyi değerlendirebilmek için maddelerin ortalaması ve standart sapmaları alındıktan sonra ortalamalarına göre olumlu ifadeler kendi arasında olumsuz ifadelerde kendi arasında büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi birinci sınıf öğretmenlerinin katılma dereceleri olumlu ifadeler için (1.00–1.79 “Hiç Katılmıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum” , 2.60 – 3.39 “Kararsızım” , 3.40 – 4.19 “Katılıyorum” , 4.20 – 5.00 “Tamamen Katılıyorum”) olumsuz ifade için (1.00 – 1.79 “Tamamen Katılıyorum” , 1.80 – 2.59 “Katılıyorum” , 2.60 – 3.39 “Kararsızım” , 3.40 – 4.19 “Katılmıyorum” , 4.20 – 5.00 “Hiç Katılmıyorum”) şeklindedir. Bu duruma göre anketin değerlendirilmesi Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo4.1. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin katılma düzeylerini betimleyen istatistik değerleri

MADDELER	X _{ort}	Ss	Katılma düzeyi
M22 Bu yöntemle ailelere daha fazla iş düşmektedir.	4.20	1.016	Tamamen katılıyorum
M16 Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuma yazmayı yarıyıl tatilinde unutmadılar.	4.17	.789	Katılıyorum
M19 Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitimi programının da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum	4.14	.990	Katılıyorum
M2 Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.	3.97	.871	Katılıyorum
M21 Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir	3.93	.911	Katılıyorum
M35 Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazıyorlar.	3.91	.857	Katılıyorum
M37 Kılavuz kitapları okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum.	3.90	.873	Katılıyorum
M25 Bu yöntem çocuğun kelime haznesini geliştirmesine yardımcı oluyor.	3.89	.955	Katılıyorum
M40 Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	3.89	.868	Katılıyorum
M41 Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	3.89	.874	Katılıyorum
M3 Bu yönetime yönelik kaynak kitaplar. ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmadım.	3.87	.913	Katılıyorum
M5 Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlıyor.	3.85	.928	Katılıyorum
M18 Bu yöntemle öğrenciler kısa sürede anlamlı cümleler kurabiliyorlar.	3.85	.884	Katılıyorum
M1 İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçişi doğru buluyorum.	3.85	.980	Katılıyorum
M5 Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlıyor.	3.85	.928	Katılıyorum
M7 Bu yöntem. Türkçe'nin ses yapısına uygundur.	3.84	.895	Katılıyorum
M14 Bu yöntem çağdaş öğretim yaklaşımına uygun bir yöntemdir.	3.84	.998	Katılıyorum
M27 Bu yöntemde etkinliklerin çok kullanılması kalıcı bir öğrenme sağlıyor.	3.84	.867	Katılıyorum
M6 Bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocuklar. okuduklarını anlamada problem yaşamıyorlar.	3.82	.901	Katılıyorum
M29 Öğrencilerin seslerden başlayarak öğrenmesi yazma sürecinde kolaylık sağlıyor.	3.80	.976	Katılıyorum
M8 Bu yöntemle daha kalıcı bir öğrenme sağlanıyor.	3.79	.966	Katılıyorum
M4 Bu yöntem etkili bir yöntemdir.	3.78	1.002	Katılıyorum
M30 Bu yöntemle öğrenci yazı ile konuşma arasındaki ilişkiyi daha rahat görüyor (harf birleştir-yazı ses birleştir-konuşma).	3.78	.979	Katılıyorum

MADDELER	Xort	Ss	Katılma düzeyi
M32 Öğrenciler bu yöntemle okuma yazmayı zevkli bir şekilde öğrendiler	3.74	.930	Katılıyorum
M12 Bu yöntem. öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlıyor.	3.74	.899	Katılıyorum
M20 Bu yönteme karşı ön yargılarım zamanla değişti.	3.73	.833	Katılıyorum
M28 Seslerin okuma yazmanın başlangıcında verilmesi hece ve kelimelerin doğru yazılmasına katkı sağlıyor.	3.73	.910	Katılıyorum
M39 Kılavuz kitaptaki kazanımların ifade edilmesi yeterince açıktır.	3.70	.971	Katılıyorum
M31 Bu yöntemde bitişik eğik yazı ile birlikte dik temel harflerin de verilmesi gerektiğine inanıyorum.	3.68	1.205	Katılıyorum
M23 Bu yöntemle öğrenciler okuma yazmayı daha kısa sürede öğreniyorlar	3.62	1.041	Katılıyorum
M9 Bu yöntem öğrencinin dikkat düzeyini geliştirmektedir.	3.56	.984	Katılıyorum
M15 Bu yöntemde veli memnuniyeti üst seviyededir.	3.38	1.056	Kararsızım
* M13 Bu yöntemin uygulamasında hece Tablosu kullandım.	4.13	1.085	Katılmıyorum
* M11 Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oluyor.	3.73	.993	Katılmıyorum
* M42 Kılavuz kitaptaki bazı etkinlikler anlaşılır değildir.	3.68	1.197	Katılmıyorum
* M36 Öğrenciler düz yazıyı bitişik yazıya göre daha yavaş okuyorlar.	3.65	.962	Katılmıyorum
* M10 Bu yönteme yönelik aldığım seminer yeterli değil.	3.58	1.005	Katılmıyorum
* M24 Bu yöntem öğrenciler için masraflı bir yöntemdir.	3.52	1.181	Katılmıyorum
* M26 Bu yöntemde çocuğun dikkatini çekmek daha zordur.	3.52	1.053	Katılmıyorum
* M34 Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekiyorum.	3.49	1.121	Katılmıyorum
* M17 Programda verilen seslerin ve ses gruplarının verilmiş sırasını uygun bulmuyorum.	3.47	1.136	Katılmıyorum
M38 Birinci sınıfta okutulan ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesini uygun buluyorum.	2.18	1.264	Katılmıyorum

*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. çözümlenme aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Maddeleri tek tek ele aldığımızda olumlu ifadelerle sahip olan 33 maddenin 31 tanesinin “katılıyorum” düzeyinde, olumsuz ifadelerin tamamının ise “katılmıyorum” düzeyinde olması dikkat çekmektedir. Bu durum birinci sınıf öğretmenlerinin yönteme geçiş konusunda olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu görüşü Tablo

4.2’de yer alan tüm maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de desteklemektedir.

Tablo4.2. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerine ilişkin ortalama ve katılma düzeyi (tüm ölçek için)

	N	Endüşük	Enyüksek	X_{ort}	Ss	Katılma düzeyi
Tüm ölçek için ortalama puanlar	176	1.00	5.00	3.66	.955	Katılıyorum

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.66 standart sapması ise .955 olarak hesaplanmıştır. Ortalama 3.66’nın “katılıyorum” düzeyinde olması öğretmenlerin yöntemi bir bütün olarak benimsediklerini göstermektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, okuttuğu sınıf mevcudu ve il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

Tablo 4.3. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Cinsiyet	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kadın	91	160.65	23.726	1.853	.066
Erkek	85	153.94	24.283		

$p > .05$ fark önemsiz

Kadın ve erkek öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.3’te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna

göre ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin kadın ve erkek olarak ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle “cinsiyet”in öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde pek etkili değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamasına karşın, bayan öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlere oranla biraz daha yüksektir. Bu durumu bayanların uygulamanın değişimi konusunda değişime daha kolay adapte oldukları şeklinde açıklayabiliriz.

Tablo 4.4 Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Kıdem	N	X _{ort}	ss
1-5 yıl	31	166.48	14.042
6-10 yıl	33	165.36	13.449
11-15 yıl	32	158.75	24.743
16-20 yıl	41	157.10	23.994
21 ve üstü	39	142.69	30.484
Toplam	176	157.41	24.163

Tablo 4.4'ün incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=166.48$) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=142.69$) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler sahiptir diyebiliriz.

Tablo 4.5. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	13149.250	4	3287.312	6.315	.000*
Gruplar içi	89021.025	171	520.592		
Toplam	102170.5	175			

*p< .05 fark önemli

Tablo 4.5'e bakıldığında, birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmektedir.

Tablo 4.6. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üst
1-5 yıl					*
6-10 yıl					*
11-15 yıl					*
16-20 yıl					*
21 ve üstü	*	*	*	*	

Tukey testine göre oluşturulan tablodan da anlaşılacağı gibi 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer bütün kıdem grupları arasında önemli bir fark vardır. Bu fark 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin aleyhinedir. Diğer kıdem grupları arasında ise herhangi bir fark bulunmamıştır. Bu tablodaki verilere dayanarak 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yönetime ilişkin görüşlerinin ortalamasının düşük olduğunu göstermektedir. Bu da yıllardır sürdürdükleri programın değişmesiyle farklı bir programa adapte olmalarının zor olduğunun bir göstergesidir ki bu kıdemdeki öğretmenlerin daha çok geleneksel bir anlayışa sahip oldukları için daha önceden uyguladıkları yöntemi değiştirmeleri gerçekten zordur.

Tablo 4.7 Birinci sınıf öğretmenlerini ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Kadro durumu	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kadrolu	153	163.86	26.618	-1.236	.218
Diğer	23	170.87	13.722		

$p > .05$ fark önemsiz

Kadro durumuna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin, Tablo 4.7'nin incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde kadrolu olmayan öğretmenlerin ortalamaları (170.87), kadrolu çalışan öğretmenlerin ortalamalarından (163.86) daha yüksektir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu durumu konumu farklı olan öğretmenlerin yöntemle ilgili düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz birbirine yakın

olduğudur. Tabloda diğerleri diye ifade ettiğimiz sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan öğretmenlerin ortalamalarının kadrolu çalışan öğretmenlere göre yüksek olmasının sebebi ise sözleşmeli ve ücretli çalışan öğretmenlerin en fazla üç yıllık öğretmen olmaları ve buna bağlı olarak değişimleri daha kolay kabul etmeleri olarak açıklanabilir.

Tablo 4.8 Mezun olduğu okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Mezun okul	N	X_{ort}	ss
Öğretmen okulu	22	141.27	38.880
Eğitim Enstitüsü	42	168.40	19.811
EğitimYüksekokulu	18	153.56	26.140
Eğitim Fakültesi	80	170.28	19.951
Diğer	14	173.86	16.119
Toplam	176	164.78	25.381

Tablo 4.8'den anlaşılacağı gibi mezun olunan okula göre öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=173.86$) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler en düşük ortalamaya ($X_{ort} =141.27$) öğretmen okulundan mezun olan öğretmenler sahiptir. Bu durumu diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yöntem konusunda önyargılarının olmadığı ve bu konuda yöntemi daha kolay kabullendikleri ve daha iyi sonuç aldıkları şeklinde açıklayabiliriz.

Tablo 4.9. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	18545.767	4	4636.442	8.410	.000*
Gruplar içi	94274.591	171	551.313		
Toplam	112820.4	175			

*p<.05 fark önemli

Tablo 4.9'a baktığımızda, birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mezun olduğu okul değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmektedir.

Tablo 4.10. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkenine göre Tukey HSD testi sonuçları

	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim y.okulu	Eğitim Fakültesi	Diğer
Öğretmen Okulu		*		*	*
Eğitim Enstitüsü	*				
Eğitim Y.okulu					
Eğitim Fakültesi	*				
Diğer	*				

Yine mesleki kıdemde olduğu gibi Tablo 4.10'da öğretmen okulu mezunu olan öğretmenler ile eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark da öğretmen okulu mezunlarının aleyhinedir. Bu alt problemin sonuçları da mesleki kıdem değişkeninin sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çünkü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerden çoğu öğretmen okulu mezunudur.

Tablo 4.11. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Y.lisans durumu	N	X _{ort}	Ss	t	P
Evet	18	166.17	17.178	1.631	.105
Hayır	158	156.41	24.678		

p> .05 fark önemsiz

Yüksek lisans yapan ve yapmayan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.11’de görüldüğü gibi yüksek lisans değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır (p>.05). Buna göre ilköğretim okullarında görev yapan yüksek lisans yapmış ve yapmamış birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle “yüksek lisans durumu” değişkeninin birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri üzerinde pek etkili değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamasına karşın, yüksek lisans yapan öğretmenlerin ortalamaları yüksek lisans yapmayan öğretmenlere oranla biraz daha yüksektir. Bu durumu akademik olarak daha fazla eğitim almış olan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin değişim konusunda yenliğe daha açık oldukları, yöntem konusunda daha çok bilgiye sahip oldukları ve uygulama sırasında daha iyi sonuçlar aldıkları şeklinde açıklayabiliriz.

Tablo 4.12. Birinci sınıf tecrübesine göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

birinci sınıf tecrübesi	N	X _{ort}	ss
Hayır	20	164.00	15.037
1 kez	30	168.30	9.817
2 kez	40	163.80	15.952
3 kez	38	156.74	27.383
4 kez ve fazla	48	143.06	29.678
Toplam	176	157.41	24.163

Tablo 4.12'den anlaşılacağı gibi farklı düzeylerde birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=168.30$) bir kez birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler, en düşük algı ortalamaya ($X_{ort}=143.06$) dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.13. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	15957.665	4	3989.416	7.913	.000*
Gruplar içi	86212.881	171	504.169		
Toplam	102170.5	175			

* $p < .05$ fark önemli

Tablo 4.13'e bakıldığında, birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonuçları Tablo 4.14'de verilmektedir.

Tablo 4.14. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre Tukey HSD testi sonuçları

	Hayır	1 kez	2 kez	3 kez	4 ve üstü
Hayır					*
1 kez					*
2 kez					*
3 kez					*
4 ve üstü	*	*	*	*	

Tablo 4.14'ten de anlaşılacağı gibi dört kez ve üstü birinci sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenler ile diğer tüm birinci sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenler

arasında bir fark vardır. Bu fark yine dört kez ve üstü tecrübeye sahip öğretmenlerin aleyhinedir.

Bu üç Tukey testine göre yapılan tablolarda da görüyoruz ki uzun yıllardır mesleğin içinde olan öğretmenler bu yönteme geçiş konusunda olumlu görüşlere sahip değildirlir.

Tablo 4.15. Sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Sınıf mevcudu	N	X_{ort}	ss
15-25	28	170.86	16.832
26-35	107	164.08	26.963
36 ve üstü	41	162.44	25.882
Toplam	176	164.78	25.391

Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin Tablo 4.15'in incelemesinden de anlaşılacağı gibi farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=170.86$) sınıf mevcudu (15-25) olan öğretmenler, en düşük düşük ortalamaya ($X_{ort}=162.44$) sınıf mevcudu (36 ve üstü) olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.16. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	1310.589	2	655.294	1.017	.364
Gruplar içi	111509.8	173	644.565		
Toplam	112820.4	175			

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.16'ya bakıldığında, birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında önemli bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.17. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ilçe değişkenine göre dağılımı (t- testi)

İl ilçe durumu	N	X _{ort}	Ss	t	p
İl merkezi	138	156.19	24.459	-1.280	0.202
İlçe merkezi	38	161.84	22.814		

$p > .05$ fark önemsiz

İl ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.17’de görüldüğü gibi il-ilçe değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre il veya ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin benzer düzeyde görüşe sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle “il ilçe durumu”nun öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde pek etkili değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamasına karşın ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapanlara göre görüşlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.18. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları

MADDELER	X _{ort}	Ss	Katılma düzeyi
M22 Bu yöntemle ailelere daha fazla iş düşmektedir.	4.20	1.016	Tamamen katılıyorum
M19 Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitimi programının da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum	4.14	.990	Katılıyorum
M2 Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.	3.97	.871	Katılıyorum
M1 İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçişi doğru buluyorum.	3.85	.980	Katılıyorum
M5 Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlıyor.	3.85	.928	Katılıyorum
M7 Bu yöntem. Türkçe'nin ses yapısına uygundur.	3.84	.895	Katılıyorum
M14 Bu yöntem çağdaş öğretim yaklaşımına uygun bir yöntemdir.	3.84	.998	Katılıyorum
M27 Bu yöntemde etkinliklerin çok kullanılması kalıcı bir öğrenme sağlıyor.	3.84	.867	Katılıyorum
M8 Bu yöntemle daha kalıcı bir öğrenme sağlanıyor.	3.79	.966	Katılıyorum
M4 Bu yöntem etkili bir yöntemdir.	3.78	1.002	Katılıyorum
M20 Bu yönetime karşı ön yargılarım zamanla değişti.	3.73	.833	Katılıyorum
M15 Bu yöntemde veli memnuniyeti üst seviyededir.	3.38	1.056	Kararsızım
*M24 Bu yöntem öğrenciler için masraflı bir yöntemdir.	3.52	1.181	Katılmıyorum
*M17 Yöntemde verilen seslerin ve ses gruplarının verilmiş sırasını uygun bulmuyorum.	3.47	1.136	Katılmıyorum
*M13 Bu yöntemin uygulamasında hece tablosu kullandım.	4.13	1.085	Katılmıyorum
TOPLAM (ortalama)	3.82	.986	Katılıyorum

*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler, çözümlenme aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ile

standart sapmaları hesaplanmış ve katılma düzeyi belirlenmiştir. Katılma düzeyi için sınırlar olumlu ifadeler için (1.00–1.79 “Hiç Katılmıyorum”, 1.80–2.59 “Katılmıyorum”, 2.60 – 3.39 “Kararsızım”, 3.40 – 4.19 “Katılıyorum”, 4.20 – 5.00 “Tamamen Katılıyorum”) olumsuz ifade için (1.00 – 1.79 “Tamamen Katılıyorum”, 1.80 – 2.59 “Katılıyorum”, 2.60 – 3.39 “Kararsızım”, 3.40 – 4.19 “Katılmıyorum”, 4.20 – 5.00 “Hiç Katılmıyorum”) daha önce de yöntem bölümünde verilmişti.

Tablo 4.18 incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin puanlarının aritmetik ortalamaları 3.38 ile 4.20 arasında değişmektedir. Yöntemin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ile ilgili toplam 15 maddeden bir tanesi “tamamen katılıyorum”, on tanesi “katılıyorum”, üç tanesi “katılmıyorum” bir tanesi “kararsızım” düzeyindedir.

Tablo 4.18’deki bulgulara göre öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “katılıyorum” düzeyinde çıkan maddelerin “İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçişi doğru buluyorum.” (3.85), “Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.” (3.97), “Bu yöntem etkili bir yöntemdir.” (3.78), “Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlıyor.” (3.85), “Bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.” (3.84), “Bu yöntemle daha kalıcı bir öğrenme sağlanıyor.” (3.79), “Bu yöntemin uygulamasında hece tablosu kullandım.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (4.13), “Bu yöntem çağdaş öğretim yaklaşımına uygun bir yöntemdir.” (3.84), “Programda verilen seslerin ve ses gruplarının veriliş sırasını uygun bulmuyorum.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.47), “Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitimi programının da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (4.14), “Bu yönteme karşı ön yargılarım zamanla değişti.” (3.73), “Bu yöntem öğrenciler için masraflı bir yöntemdir.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.52), “Bu yöntemde etkinliklerin çok kullanılması kalıcı bir öğrenme sağlıyor.” (3.84) olduğu görülmektedir.

Bu boyut incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=4.20$) “Bu yöntemle ailelere daha fazla iş düşmektedir.” maddesinin sahip olduğu görülmektedir. Bu madde “tamamen katılıyorum” düzeyindeki tek maddedir. Bu da öğretmenler yöntemin uygulanmaya başlaması ile birlikte ailelerin de yöntem hakkında bilgilendirilmesi ve bu doğrultuda okulda yapılan çalışmaların evde de devam ettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle öğretmenler ailelerin de bir şekilde okuma yazma

çalışmalarına katılmalarını beklemektedirler. Çünkü öğretmenlere göre okuma yazma faaliyetleri bir süreçtir ve aile katılımı da bu süreci olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir faktördür.

Bu bulgulara göre “katılıyorum” düzeyindeki ortalaması en yüksek olan madde ($X_{ort}=4.14$) “Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitimi programının da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” maddesidir. Bu maddenin de ortalamasının yüksek olması öğretmenlerin ilkokuma yazma sürecinin sadece ilköğretim birinci sınıfa özgü bir çalışma olmadığı, okul öncesi eğitim kurumlarının da gerek çizgi çalışmaları gerek ifade becerilerinin değerlendirilmesi ile bu çalışmanın bir parçası olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Bu süreçte de okul öncesindeki eğitim faaliyetlerinin de bu yöneme uygun hale getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

“Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.” maddesi nispeten yüksek ($X_{ort}=3.97$) bir ortalamaya sahiptir. Öğretmenler yöntemde yapılan değişiklikten oldukça yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu ortalamayı daha yukarıya çekebilmek için eğitim-öğretim yılı içerisinde hizmet içi eğitim çalışmaları yapılarak öğretmenlere ses temelli cümle yöntemi hakkında daha çok bilgi verilmesi gerekir.

Yöntemin etkililiği ($X_{ort}=3.78$), Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu ($X_{ort}=3.84$), kalıcı öğrenme sağlaması ($X_{ort}=3.79$) ile ilgili ortalama değerler çok yüksek değildir. Bu değerler öğretmenlerin aklında yöntemle ilgili bazı soru işaretlerinin olduğu için bu maddelere üst düzeyde katılım sağlamadıkları söylenebilir ancak belli bir süre sonra bu konudaki önyargılar da değişebilir.

Boyuttaki maddelerden en düşük ortalamaya ($X_{ort}=3.38$), boyuttaki tek “kararsızım” düzeyindeki madde olan “Bu yöntemde veli memnuniyeti üst seviyededir.” sahiptir. Bu maddenin en düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin velilerle yaptıkları toplantılarda sürekli olarak şikayet içermeleri olabilir. Bu durum da aslında beklenen bir sonuçtur. Çünkü yöntem hakkında akademik bilgiye sahip olan öğretmenlerin bile bazılarının yöntemden memnun olmadıkları gözlenmektedir. Çözüm olarak velilere yöntem ile ilgili bilgiler verilmeli ve en önemlisi velilerin evde yöntemle çelişkili etkinliklerde bulunmaması konusunda uyarılması gerekir. Aksi takdirde evde

yapılan ve okuldaki çalışmalarla paralellik göstermeyen çalışmalar ilkokuma yazma sürecini uzatabilir.

Bu boyuttaki maddelerin toplamının ortalamasına baktığımızda görüşlerinin ortalamasının 3.82 “katılıyorum” düzeyinde olması öğretmenlerin bu yöntemin uygulaması sırasında çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını göstermektedir

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, kadro durumu, mezun olduğu okul, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi, okuttuğu sınıf mevcudu ve il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirtilmiştir.

Tablo 4.19 Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Cinsiyet	N	X_{ort}	Ss	t	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Kadın	91	58.35	9.609	1.486	.139
	Erkek	85	56.25	9.147		

$p > 0.05$ fark önemsiz

Tablo 4.19 incelendiğinde, uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında önemli fark çıkmamıştır ($p > .05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan sonuçlara ilişkin görüşlerinde birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.20’in incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=61.16$) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=52.41$) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.20 Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Kıdem	N	X _{ort}	Ss
1-5 yıl	31	61.16	6.573
6-10 yıl	33	60.55	5.106
11-15 yıl	32	57.59	9.129
16-20 yıl	41	56.34	10.688
21 ve üstü	39	52.41	10.843
Toplam	176	57.34	9.421

Tablo 4.21’de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre uygulamada karşılaşılan sorunlar boyutunda ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde önemli bir farklılık çıkmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 4.21. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar arası	1782.472	4	445.618	5.542	.000*
	Gruplar içi	13750.750	171	80.414		

* $p < 0.05$ fark önemli

Mesleki kıdem arasındaki farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları da Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22 Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üst
1-5 yıl					*
6-10 yıl					*
11-15 yıl					
16-20 yıl					
21 ve üstü	*	*			

Bu Tabloya göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında önemli bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler karşılaşılan sorunlarla ilgili daha olumlu düşüncelere sahiptirler.

Tablo 4.23 Birinci sınıf öğretmenlerini ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Kadro durumu	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kadrolu	153	57.20	9.724	-.481	.631
Diğer	23	58.22	7.198		

$p > .05$ fark önemsiz

Kadro durumuna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin, Tablo 4.23'ün incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde diğerlerini oluşturan sözleşmeli ve ücretli çalışan öğretmenlerin ortalaması (58.22) kadrolu çalışan öğretmenlerin ortalaması (57.20) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında kadro durumuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde kadro durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir. Kadrolu olmayan öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerden daha düşük bir ortalamaya sahip olmaması sevindirici bir sonuçtur.

Tablo 4.24 Mezun olduğu okula göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Mezun okul	N	X_{ort}	ss
Öğretmen okulu	22	49.64	13.182
Eğitim Enstitüsü	42	58.45	6.936
EğitimYüksekokulu	18	52.06	12.095
Eğitim Fakültesi	80	59.58	7.682
Diğer	14	60.07	5.540
Toplam	176	57.34	9.421

Uygulamada karşılaşılan sonuçlarla mezun olunan okul değişkeni arasındaki farka ilişkin sonuçlar ve değişkenlere ilişkin ortalamalar Tablo 4.24'te verilmiştir. Ortalamalarla ilgili en belirgin özellik öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm mezun olunan okullardan çok daha düşük çıkmasıdır.

Tablo 4.25 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar arası	2364.303	4	591.076	7.675	.000*
	Gruplar içi	13168.919	171	77.011		

*p < 0.05 fark önemli

Tablo 4.25'de verilen karşılaşılan sorunlarla mezun olunan okul değişkeni arasında önemli bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi bu alt boyut ve değişken arasında bir farklılığın olduğunu göstermektedir (p < 0.05)

Tablo 4.26 Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim y.okulu	Eğitim Fakültesi	Diğer
Öğretmen Okulu		*		*	*
Eğitim Enstitüsü	*				
Eğitim Y.okulu				*	
Eğitim Fakültesi	*		*		
Diğer	*				

Tukey testine göre oluşturulan tablodan da anlaşılacağı gibi öncelikle öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasında önemli bir fark vardır ve bu fark öğretmen okulu mezunlarının aleyhinedir. Bir başka deyişle öğretmen okulu mezunları ses temelli cümle yöntemi uygulaması ile ilgili daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca eğitim fakültesi mezunları ile eğitim

yüksekokulu mezunları arasında da bir fark bulunmuştur ki bu fark da eğitim fakültesi mezunlarının lehinedir.

Tablo 4.27 Birinci sınıf öğretmenlerini ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Y. lisans	n	X_{ort}	Ss	t	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Evet	18	62.06	6.907	2.270	.024*
	Hayır	158	56.80	9.536		

*p < 0.05 fark önemli

Uygulamada karşılaşılan sorunlarla öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmaması arasında önemli bir ilişki vardır. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin görüşleri yüksek lisans yapmayanlara göre daha yüksektir.

Tablo 4.28 Birinci sınıf tecrübesine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları

birinci sınıf tecrübesi	N	X_{ort}	ss
Hayır	20	59.50	6.629
1 kez	30	62.13	4.674
2 kez	40	59.45	6.76
3 kez	38	56.92	9.998
4 kez ve fazla	48	52.00	11.556
Toplam	176	57.34	9.421

Tablo 4.28'den anlaşılacağı gibi farklı düzeylerde birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin yöntem uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=62.13$) bir kez birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=52.00$) dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.29 Birinci sınıf öğretmenlerini ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar arası	2336.092	4	584.023	7.567	.000*
	Gruplar içi	13197.130	171	77.176		

*p < 0.05 fark önemli

Tablo 4.29’da belirtildiği gibi uygulamada karşılaşılan sorunlar ile öğretmenlerin birinci sınıf tecrübeleri arasında önemli bir fark bulunmuştur (p< .05). Bu bulguya dayalı olarak uygulamada karşılaşılan sorunlarla öğretmenlerin birinci sınıf tecrübelerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu boyutla ilgili önemli bir sonuç dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerin ortalamasının düşük çıkmasıdır.

Tablo 4.30 Birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Hayır	1 kez	2 kez	3 kez	4 ve üstü
Hayır					*
1 kez					*
2 kez					*
3 kez					
4 ve üstü	*	*	*		

Uygulamada karşılaşılan sorunlarla birinci sınıf tecrübesi arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerle hiç okutmayan, bir kez okutan ve iki kez okutan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler uygulamada daha çok sorun yaşamaktadırlar. Bu sonuç da yine uygulamada karşılaşılan sorunlarla mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeni arasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.31 Sınıf mevcuduna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Sınıf mevcudu	N	X_{ort}	ss
15-25	28	59.46	8.094
26-35	107	56.95	9.621
36 ve üstü	41	56.88	9.750
Toplam	176	57.34	9.421

Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin Tablo 4.31'in incelemesinden de anlaşılacağı gibi farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalama ($X_{ort}=59.46$) sınıf mevcudu (15-25) olan öğretmenlerin, en düşük düşük ortalama ($X_{ort}=56.88$) sınıf mevcudu (36 ve üstü) olan öğretmenlerindir.

Tablo 4.32 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar arası	151.101	2	75.550	.850	.429
	Gruplar içi	15382.121	173	88.914		

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.32'de görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığı ileri sürülebilir. Uygulamada sınıf mevcudunun etkili olmaması çarpıcı bir sonuçtur.

Tablo 4.33 Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	İl-ilçe	n	X_{ort}	Ss	t	p
Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar	İl merkezi	138	57.05	9.540	-.763	.447
	İlçemerkezi	38	58.37	9.024		

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.33 incelendiğinde, uygulamada karşılaşılan sorunlara ilişkin il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında önemli bir fark çıkmamıştır ($p > .05$). İl veya ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan sonuçlara ilişkin görüşlerinde birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak uygulamada karşılaşılan sorunlar boyutunda mezun olunan okul, mesleki kıdem, yüksek lisans durumu, birinci sınıf tecrübesi değişkenleri arasında önemli bir fark çıkarken; cinsiyet, kadro durumu, sınıf mevcudu ve il-ilçe değişkenleri arasında önemli bir fark çıkmamıştır. Bu durumda çarpıcı olan sonuç ise tecrübeli olarak nitelendirilen öğretmenlerin yer aldığı grupların uygulamada daha çok sorunlarla karşılaşmaları ve buna bağlı olarak olumsuz görüşlere sahip olmasıdır.

4.5 ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “Birinci sınıf öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve katılma düzeyleri belirlenerek Tablolaştırılmıştır. Tablo 4.34’de görüldüğü gibi, yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri boyutunda onbir madde yer almaktadır. Bu onbir maddeden olumlu ifadelerin tamamı “katılıyorum” tek olumsuz ifade ise “katılmıyorum” düzeyindedir. Bu maddelerin ortalamaları 3.52 ile 4.17 arasında değişmektedir. Olumsuz düzeyde tek maddenin bulunması ve bu ifadenin de tersten kodlanmış olması öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenleri bu değişimin öğrencilerin okuma yazma becerilerine uygun yönde olduğunu savunmaktadırlar.

Tablo 4.34 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyleri

MADDELER	X_{ort}	Ss	Katılma düzeyi
M16 Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuma yazmayı yarıyıl tatilinde unutmadılar.	4.17	.789	Katılıyorum
M25 Bu yöntem çocuğun kelime haznesini geliştirmesine yardımcı oluyor.	3.89	.955	Katılıyorum
M18 Bu yöntemle öğrenciler kısa sürede anlamlı cümleler kurabiliyorlar.	3.85	.884	Katılıyorum
M6 Bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocuklar. okuduklarını anlamada problem yaşamıyorlar.	3.82	.901	Katılıyorum
M29 Öğrencilerin seslerden başlayarak öğrenmesi yazma sürecinde kolaylık sağlıyor.	3.80	.976	Katılıyorum
M30 Bu yöntemle öğrenci yazı ile konuşma arasındaki ilişkiyi daha rahat görüyor (harf birleştir-yazı ses birleştir-konuşma).	3.78	.979	Katılıyorum
M32 Öğrenciler bu yöntemle okuma yazmayı zevkli bir şekilde öğrendiler	3.74	.930	Katılıyorum
M12 Bu yöntem. öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlıyor.	3.74	.899	Katılıyorum
M23 Bu yöntemle öğrenciler okuma yazmayı daha kısa sürede öğreniyorlar	3.62	1.041	Katılıyorum
M9 Bu yöntem öğrencinin dikkat düzeyini geliştirmektedir.	3.56	.984	Katılıyorum
*M26 Bu yöntemde çocuğun dikkatini çekmek daha zordur.	3.52	1.053	Katılmıyorum
TOPLAM (ortalama)	3.77	.944	Katılıyorum

*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. çözümlene aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Bu boyutta en yüksek ortalamaya($X_{ort}=4.17$) “Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuma yazmayı yarıyıl tatilinde unutmadılar.” maddesi sahiptir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma faaliyetlerinin daha kalıcı olduğunu savundukları gözlenmektedir. Bu sayede öğretmenler ikinci dönemin başında kaldıkları yerden okuma yazma çalışmalarına devam edebilirler. Ancak bu durumu velilerin de yöntem hakkında bilgilendirdikleri, daha bilinçli oldukları ve evde okuma yazma faaliyetlerine devam ettiklerinin de bir göstergesidir.

Tablo 4.34’deki bulgulara göre, öğretmenler “Bu yöntem çocuğun kelime haznesini geliştirmesine yardımcı oluyor.” maddesine yine “katılıyorum” düzeyinde

cevap vermişlerdir. Bu maddeye bağılı olarak yöntemin öğrencilerin kendi kendine kelime oluşturmalarına olanak sağlaması ile çocukların kendi oluşturdukları kelimeleri tekrarlamaları ve sınıf içinde diğere öğrencilerin de oluşturdukları kelimeleri öğrenmelerine katkıda bulunuyor. Çocuğun kelime haznesini geliştirmesi, ifade becerisinin de gelişmesine katkıda bulunuyor. Bu sayede öğrenciler sınıfta etkileşim halinde oluyorlar. Bu madde “Bu yöntem öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlıyor.” maddesiyle sonuçları bakımından benzerlik göstermesi öğrencilerin kelime haznesini geliştirmeleriyle birlikte kendi cümlelerini kurabildiklerini ve bu cümlelerden metin oluşturabildiklerini göstermektedir.

Tablo 4.34’de birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine ilişkin görüşlerini incelediğimizde en düşük ortalamaya ($X_{ort}=3.52$) “Bu yöntemde çocuğun dikkatini çekmek daha zordur.”(bu madde tersten kodlanmıştır) maddesinin sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen öğretmenler bu maddeye yine “katılmıyorum” düzeyinde cevap vererek öğrencilerin dikkatini çekmek için farklı etkinlikler kullanılması halinde öğrencinin dikkatini çekmenin daha kolay olacağını düşünmektedirler. Yine bu maddeye kontrol niteliği taşıyan “Bu yöntem öğrencinin dikkat düzeyini geliştirmektedir.” maddesinin de diğere göre düşük bir ortalamaya ($X_{ort}=3.56$) sahip olması dikkat çekme konusunda bireysel farklılıkların daha çok ön planda olduğunun bir göstergesi olabilir.

Bu alt boyuta genel olarak baktığımızda tüm olumlu anlamdaki maddelerin “katılıyorum” düzeyinde ve bu alt boyutun toplamının ortalamasının 3.77 olması ve bu ortalamanın yine “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu ile ilgili herhangi bir olumsuz görüşe sahip olmadığını göstergesidir. Yani öğrencilerin sesleri birleştirerek kendi kelimelerinin oluşturmaları öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler olası problemlerin de öğrencinin dikkatinin çekilmesi konusunda olduğu, bu problemin de çeşitli etkinlikler yapılarak ve materyaller kullanılarak ortadan kaldırılabilceğini düşünmektedirler.

4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.35 Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Cinsiyet	N	X _{ort}	Ss	t	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Kadın	91	42.43	7.321	1.772	.078
	Erkek	85	40.48	7.242		

p> .05 fark önemsiz

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde önemli bir fark bulunmamıştır (p> .05). Bu alt boyutla ilgili kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri benzer düzeydedir.

Tablo 4.36 Kıdemlerine göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Kıdem	N	X _{ort}	ss
1-5 yıl	31	44.52	3.108
6-10 yıl	33	43.36	4.365
11-15 yıl	32	41.16	7.833
16-20 yıl	41	41.34	7.634
21 ve üstü	39	37.92	9.407
Toplam	176	41.49	7.327

Tablo 4.36'nın incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya (X_{ort}=44.52) 1-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya (X_{ort}=37.92) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.37 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Gruplar arası	900.391	4	225.098	4.531	.002*
	Gruplar içi	8495.586	171	49.682		

*p< .05 fark önemli

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ile mesleki kıdem arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda önemli bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Mesleki kıdem arasındaki farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçları da Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrenci okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üst
1-5 yıl					*
6-10 yıl					*
11-15 yıl					
16-20 yıl					
21 ve üstü	*	*			

Bu tabloya göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin daha olumlu düşüncelere sahiptirler. Bu alt boyutla ilgili yapılan Tukey testinin sonuçları uygulamada karşılaşılan sorunlar boyutu ile aynıdır. Bu da öğretmenlerin her iki alt boyutla ilgili görüşlerinde bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.39 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Kadro durumu	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kadro	153	41.12	7.688	-1.711	.089
Diğer	23	43.91	3.410		

$p > .05$ fark önemsiz

Kadro durumuna göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinin, Tablo 4.39’un incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemim öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinde diğerlerini oluşturan sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan

öğretmenlerin ortalamaları (43.91), kadrolu çalışan öğretmenlerin ortalamalarından (41.12) daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin, yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri arasında kadro durumuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde kadro durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.40 Mezun olunan okul değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Mezun okul	N	X_{ort}	ss
Öğretmen okulu	22	34.95	10.803
Eğitim Enstitüsü	42	42.74	5.980
EğitimYüksekokulu	18	39.22	7.558
Eğitim Fakültesi	80	42.74	6.108
Diğer	14	43.79	4.509
Toplam	176	41.49	7.327

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımı ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki farka ilişkin sonuçlar ve değişkenlere ilişkin ortalamalar Tablo 4.40'ta verilmiştir. Ortalamalarla ilgili en belirgin özellik öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm mezun olunan okullardan çok daha düşük çıkmasıdır.

Tablo 4.41 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Gruplar arası	1295.948	4	323.987	6.840	.000*
	Gruplar içi	8100.029	171	47.369		

* $p > 0.05$ fark önemli

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımı ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda önemli bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Yöntemin öğrencinin okuma

yazma becerisine uygunluğu ile mezun olunan okul arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42 Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri ile mezun olunan okul değişkeninin Tukey HSD testi

	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim y.okulu	Eğitim Fakültesi	Diğer
Öğretmen Okulu		*		*	*
Eğitim Enstitüsü	*				
Eğitim Y.okulu					
Eğitim Fakültesi	*				
Diğer	*				

Bu Tablodaki verilere göre öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğunu ve öğretmen okulu mezunlarının görüşlerinin ortalamasının düşük olduğunu görmekteyiz. Bu sonuca göre de öğretmen okulu mezunlarının yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisi için uygun olmadığını düşündükleri sonucuna varabiliriz.

Tablo 4.43 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Y.lisans	n	X _{ort}	Ss	t	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Evet	18	51.83	4.668	1.558	.121
	Hayır	158	48.52	8.872		

p > .05 fark önemsiz

Öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinde yüksek lisansa göre herhangi bir fark bulunamamıştır (p> .05). Yüksek lisans değişkeninin öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.44 Birinci sınıf tecrübesine değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Birinci sınıf tecrübesi	N	X_{ort}	ss
Hayır	20	43.85	3.281
1 kez	30	44.27	3.413
2 kez	40	43.18	4.673
3 kez	38	41.16	8.913
4 kez ve üstü	48	37.63	9.092
Toplam	176	41.49	7.327

Farklı düzeylerde birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=44.27$) bir kez birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=37.63$) dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.45 Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Gruplar arası	1177.483	4	294.371	6.125	.000*
	Gruplar içi	8218.494	171	48.061		

*p > 0.05 fark önemli

Tablo 4.45 incelendiğinde öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi arasında önemli bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Tablo 4.46 Birinci sınıf öğretmenlerinin programın öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Hayır	1 kez	2 kez	3 kez	4 ve üstü
Hayır					*
1 kez					*
2 kez					*
3 kez					
4 ve üstü	*	*	*		

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımı ile birinci sınıf tecrübesi arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testine göre; Dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerle hiç okutmayan, bir kez okutan ve iki kez okutan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine çok uygun olmadığını düşünmektedirler. Bu sonuç da yine uygulamada karşılaşılan sorunlarla mesleki kıdem ve mezun olunan okul değişkeni arasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.47 Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Sınıf mevcudu	N	X_{ort}	ss
15-25	28	43.04	4.418
26-35	107	41.41	8.000
36 ve üstü	41	40.63	7.049
Toplam	176	41.49	7.327

Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasının öğrencinin okuma yazma becerisi kazanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 4.47’de verilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=43.04$) sınıf mevcudu (15-25) olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=40.63$) sınıf mevcudu (36 ve üstü) olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.48 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	Gruplar arası	97.594	2	48.797	.908	.405
	Gruplar içi	9298.383	173	53.748		

p > .05 fark önemsiz

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır (p> .05). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.49 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı(t-testi)

Boyut	İl-ilçe	n	X _{ort}	Ss	t	p
Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu	İl merkezi	138	41.07	7.493	-1.440	.152
	İlçe merkezi	38	43.00	6.564		

p > .05 fark önemsiz

Yöntemin öğrencinin okuma yazma becerilerinin kazanımına ilişkin il ve ilçe merkezinde çalışma durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinde önemli bir fark bulunmamıştır (p> .05). Bu alt boyutla ilgili il ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşleri benzer düzeydedir. Ancak ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamaları il merkezinde çalışanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yedinci alt problemini oluşturan birinci sınıf öğretmenlerinin “bitişik eğik yazı uygulaması”na ilişkin görüşlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 4.50’de verilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve katılma düzeyleri belirlenerek Tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.50’de görüldüğü gibi, bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin algı boyutunda altı madde yer almaktadır. Bu altı maddenin olumlu olanların dört tanesi “Katılıyorum” düzeyinde bir tanesi ise “Katılmıyorum” düzeyindedir.. Bu maddeler 2.18 ile 3.91 arasında değişmektedir. Olumsuz düzeyde sadece bir maddenin bulunması ve u alt boyuta ilişkin ortalamanın 3.48 “katılıyorum” düzeyinde olması öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulaması konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.50. Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyi

MADDELER	X_{ort}	Ss	Katılma düzeyi
M35 Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazıyorlar.	3.91	.857	Katılıyorum
M33 Bitişik yazı çocuğun fiziksel gelişimine uygundur.	3.78	.985	Katılıyorum
M28 Seslerin okuma yazmanın başlangıcında verilmesi hece ve kelimelerin doğru yazılmasına katkı sağlıyor.	3.73	.910	Katılıyorum
M31 Bu yöntemde bitişik eğik yazı ile birlikte dik temel harflerin de verilmesi gerektiğine inanıyorum.	3.68	1.205	Katılıyorum
*M36 Öğrenciler düz yazıyı bitişik yazıya göre daha yavaş okuyorlar.	3.65	.962	Katılmıyorum
M38 Birinci sınıfta okutulan ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesini uygun buluyorum.	2.18	1.264	Katılmıyorum
TOPLAM (ortalama)	3.48	1.031	Katılıyorum

*Bu maddenin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. çözümlene aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerine baktığımızda, en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=3.91$) “Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazıyorlar.” maddesi sahiptir. Elde edilen bulgu öğretmenlerin, öğrencilerin yazı becerilerinden memnun olduğunu göstermektedir. Bu durumun sebebi ise o dönemdeki çocukların dairesel şekiller çizme konusunda yeterli becerilerinin olduğunun bir göstergesidir. Öğrencilerin eğik yazıyı rahatlıkla yazmaları sevindirici bir durumdur.

Birinci sınıf öğretmenlerinin “Bitişik yazı çocuğun fiziksel gelişimine uygundur” maddesini yine “katılıyorum” düzeyinde ($X_{ort}=3.78$) cevaplaması 35. madde

ile aynı sonuçları içermesi ve ortalama bakımından birbirine yakın olması sebebiyle paralellik göstermektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerine baktığımızda nispeten düşük ortalamaya ($X_{ort}=3.68$) “Bu yöntemde bitişik eğik yazı ile birlikte dik temel harflerin de verilmesi gerektiğine inanıyorum.” maddesi sahiptir. Bu maddenin de “katılıyorum” düzeyinde olması öğrencilerin okuma yazma konusunda çok sıkıntı çekmediklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin ifade ettiğine göre bu boyuttaki maddelerden en düşük ortalamaya ($X_{ort}=2.18$) sahip olan madde ise “Birinci sınıfta okutulan ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesini uygun buluyorum.” maddesidir. Bu maddenin ortalamasının düşük çıkması da olağandır. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu yöntem ile ilgili en önemli sorunlardan birisi de bu maddedir. Bu yöntemle birlikte en azından tüm birinci sınıf kitaplarının bitişik eğik yazı ile verilmesi gerekirdi. Çünkü tam olarak öğrenci belki de bitişik eğik yazıyı kavrayamadan dik temel harflerle karşılaşmaları öğretmenler tarafından sakıncalı bulunmaktadır. Bu açıdan sadece ilkokuma yazma öğretimi kitabının bitişik eğik yazı ile yazılması diğer bütün kitapların dik temel harflerle verilmesi öğretmenler açısından sakıncalı bulunmaktadır.

Bitişik eğik yazı ile ilgili alt boyutu ele aldığımızda olumlu ifadelerin “katılıyorum” düzeyinde olması bitişik eğik yazı uygulamasına geçilmesinin öğretmenler tarafından kabul edildiği ve bu uygulamanın öğrenciler için yararlı bir uygulama olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak bitişik eğik yazı ile ilgili en önemli problem ilkokuma yazma kitabı dışında diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesidir.

4.8 ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.51. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Cinsiyet	N	X _{ort}	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Kadın	91	19.36	3.071	2.494	.014*
	Erkek	85	18.11	3.606		

*p < 0.05 fark önemli

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre önemli bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Kadın öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum da kadın öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulaması konusunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduklarının göstergesidir.

Tablo 4.52 Mesleki kıdem değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Kıdem	N	X _{ort}	ss
1-5 yıl	31	21.35	2.984
6-10 yıl	33	21.21	2.792
11-15 yıl	32	21.53	3.793
16-20 yıl	41	21.17	2.906
21 ve üstü	39	18.69	3.473
Toplam	176	20.73	3.354

Tablo 4.52'nin incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=21.53$) 11-15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=18.69$) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4.53 Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Gruplar arası	210.216	4	52.554	4.913	.001*
	Gruplar içi	1758.693	171	10.285		

*p< 0.05 fark önemli

Tablo 4.53'ten de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur (p< 0.05). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerine göre bitişik eğik yazı uygulamasında mesleki kıdemlerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Bitişik eğik yazı uygulaması ile hangi kıdem gruplarının arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 4.54'de verilmiştir.

Tablo 4.54 Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üst
1-5 yıl					*
6-10 yıl					*
11-15 yıl					*
16-20 yıl					*
21 ve üstü	*	*	*	*	

Tabloya göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer tüm kıdem grupları arasında bir farklılığın olduğunu görüyoruz ve bu farklılık da 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.55. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Kadro durumu	N	X_{ort}	Ss	t	p
Kadrolu	153	20.52	3.413	-2.105	.037*
Diğer	23	22.09	2.610		

*p< .05 fark önemli

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri arasında kadro durumuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur (p< .05). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde kadro durumunun etkili olduğunu ileri sürülebilir. Ayrıca birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde diğerlerini oluşturan sözleşmeli ve ücretli olarak çalışan öğretmenlerin ortalamaları (22.09), kadrolu çalışan öğretmenlerin ortalamalarından (20.52) daha yüksektir.

Tablo 4.56 Mezun olunan okul değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Mezun okul	N	X_{ort}	ss
Öğretmen okulu	22	18.36	4.271
Eğitim Enstitüsü	42	20.90	3.027
EğitimYüksekokulu	18	20.28	3.140
Eğitim Fakültesi	80	21.26	3.112
Diğer	14	22.00	2.935
Toplam	176	20.73	3.354

Bitişik eğik yazı uygulaması ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki farka ilişkin sonuçlar ve değişkenlere ilişkin ortalamalar Tablo 4.56'da verilmiştir. Ortalamalarla ilgili en belirgin özellik öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm mezun olunan okullardan çok daha düşük çıkmasıdır.

Tablo 4.57 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Gruplar arası	165.701	4	41.425	3.928	.004*
	Gruplar içi	1803.209	171	10.545		

*p< 0.05 fark önemli

Tablo 4.57'den de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde mezun oldukları okulun etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bitişik eğik yazı uygulaması ile mezun olunan okul arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 4.58'de verilmiştir.

Tablo 4.58 Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim y.okulu	Eğitim Fakültesi	Diğer
Öğretmen Okulu		*		*	*
Eğitim Enstitüsü	*				
Eğitim Y.okulu					
Eğitim Fakültesi	*				
Diğer	*				

Bu tablodaki verilere göre öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğunu ve öğretmen okulu mezunlarının görüşlerinin olumsuz olduğunu görmekteyiz. Bu sonuca göre de öğretmen okulu mezunlarının yöntemin öğrenci gelişimi için uygun olmadığını düşündükleri sonucuna varabiliriz. Uygulamanın

öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu ve bitişik eğik yazı uygulaması ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki sonuçlar tamamen aynıdır ve öğretmenler her iki alt boyut için de benzer görüşlerine sahiptir.

Tablo 4.59 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Y. lisans	N	X_{ort}	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Evet	18	1928	2.986	.689	.492
	Hayır	158	18.70	3.436		

$p > 0.05$ fark önemsiz

Tablo 4.59'a göre öğretmenlerin yüksek lisans değişkenine göre bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde herhangi bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.60 Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Birinci sınıf tecrübesi	N	X_{ort}	ss
Hayır	20	21.40	3.331
1 kez	30	21.70	2.452
2 kez	40	21.53	2.837
3 kez	38	20.95	3.727
4 kez ve fazla	48	19.00	3.415
Toplam	176	20.73	3.354

Tablo 4.60'dan anlaşılacağı gibi farklı düzeylerde birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=21.70$) bir kez birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=19.00$) dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.61 Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Gruplar arası	207.939	4	51.985	5.048	.001*
	Gruplar içi	1760.970	171	10.298		

* p < .05 fark önemli

Tablo 4.61'den de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde birinci sınıf tecrübelerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.62'de verilmiştir.

Tablo 4.62 Birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Hayır	1 kez	2 kez	3 kez	4 ve üstü
Hayır					
1 kez					*
2 kez					*
3 kez					
4 ve üstü		*	*		

Tablo 4.62'ye göre dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler ile bir kez ve iki kez okutan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğunu görmekteyiz. Yine bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin mesleki kıdemi yüksek olan dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutan öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğunu ya da uygulama sırasında zorlandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4.63 Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Sınıf mevcudu	N	X_{ort}	ss
15-25	28	21.43	3.191
26-35	107	20.63	3.422
36 ve üstü	41	20.51	3.302
Toplam	176	20.73	3.354

Tablo 4.63'den anlaşılacağı gibi sınıf mevcudu değişkenine öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=21.43$) ile sınıf mevcudu (15-25) olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=20.51$) ile sınıf mevcudu (36 ve üstü) olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.64 Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	Gruplar arası	16.761	2	8.381	.743	.477
	Gruplar içi	1952.148	173	11.284		

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.64'de görüldüğü gibi öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.65 Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	İl ilçe	n	X_{ort}	Ss	t	p
Bitişik Eğik Yazı Uygulaması	İl merkezi	138	39.54	6.229	-1.204	.230
	İlçemerkezi	38	40.89	5.890		

$p > 0.05$ fark önemsiz

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşlerinde il ilçe merkezinde çalışma durumlarına göre önemli bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

4.9 ARAŞTIRMANIN DOKUZUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini oluşturan birinci sınıf öğretmenlerinin “yöntemin uygulaması için rehber olan kılavuz kitaplar ve seminerlere” ilişkin görüşlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 4.66’da verilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve katılma düzeyleri belirlenerek tablolaştırılmıştır. Tablo 4.66’da görüldüğü gibi, rehber olan kılavuz kitaplara ilişkin algı boyutunda 10 madde yer almaktadır. Bu on maddeden olumlu ifadelerin tamamı “katılıyorum” düzeyinde olumsuz ifadelerin tamamı ise “katılmıyorum” düzeyindedir.

Tablo 4.66. Birinci sınıf öğretmenlerinin rehber olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve katılma düzeyleri

MADDELER	X_{ort}	Ss	Katılma düzeyi
M21 Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir	3.93	.911	Katılıyorum
M37 Kılavuz kitapları okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum.	3.90	.873	Katılıyorum
M40 Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.	3.89	.868	Katılıyorum
M41 Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	3.89	.874	Katılıyorum
M3 Bu yönetime yönelik kaynak kitaplar. ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmadım.	3.87	.913	Katılıyorum
M39 Kılavuz kitaptaki kazanımların ifade edilmesi yeterince açıktır.	3.70	.971	Katılıyorum
* M11 Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oluyor.	3.73	.993	Katılmıyorum
* M42 Kılavuz kitaptaki bazı etkinlikler anlaşılır değildir.	3.68	1.197	Katılmıyorum
* M10 Bu yönetime yönelik aldığım seminer yeterli değil.	3.58	1.005	Katılmıyorum
* M34 Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekiyorum.	3.49	1.121	Katılmıyorum
TOPLAM (ortalama)	3.76	.981	Katılıyorum

*Bu maddelerin ortalamaları tersten kodlanarak hesaplanmıştır. (Ölçekte yer alan olumsuz yapıdaki maddelere ait veriler. çözümleme aşamasında ters çevrilerek hesaplamalara dahil edildiğinden bu maddeler olumlu madde yapısına dönüştürülerek hesaplanmıştır.)

Tablo 4.66'daki bulgulara göre öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “Katılıyorum” düzeyinde çıkan maddelerin “Bu yöneme yönelik kaynak kitaplar ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmadım.” (3.87), “Bu yöneme yönelik aldığım seminer yeterli değil.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.58), “Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oluyor.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.73), “Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir.” (3.93), “Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekiyorum.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.49), “Kılavuz kitapları okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum.” (3.90), “Kılavuz kitaptaki kazanımların ifade edilmesi yeterince açıktır.” (3.70), “Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur..” (3.89), “Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.” (3.89), “Kılavuz kitaptaki bazı etkinlikler anlaşılır değildir.” (bu madde tersten kodlanmıştır) (3.68) olduğu görülmektedir.

Bu boyut incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=3.93$) “Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir.” maddesinin sahip olduğu görülmektedir. Bu madde “ Katılıyorum” düzeyindedir. Bu maddenin ortalamasının yüksek olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Öğretmen görüşlerine göre bu yöntemle ilgili en önemli sorun yöneme geçiş konusunda aceleci davranılması ve öğretmenlerin yöntemle ilgili gerektiği kadar bilgilendirilmemesidir. Dönem başında öğretmenlere bu yöntemin de içinde bulunduğu yeni ilköğretim programı ile ilgili seminer verilmiştir. Ancak öğretmen görüşlerine göre bu seminer yeterli olmamıştır. Bu sorun da ankete katılan öğretmenlerin de belirttiği gibi ancak dönem içerisinde verilen seminerlerle ortadan kaldırılabilir.

Bu boyut içerisinde en düşük ortalamaya ise ($X_{ort}=3.49$) “Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekiyorum” maddesi (bu madde tersten kodlanmıştır) sahiptir. Bu maddenin diğer maddelere göre nispeten düşük olmasının sebebi ise okulların yöntemle ilgili çalışmalar için donanımının yeterli olmaması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca araç gereç konusunda öğretmenlerin de özellikle belirttiği gibi araç gereç konusunda sıkıntı öğretmenlerden çok öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Bu yöntem etkinliklerin ön planda olduğu bir yöntemdir ve bu etkinlikler için sık sık araç gerece gereksinim duyulmaktadır.

Kılavuz kitaplar ve kazanımlarla ilgili olumlu ifadeler olan 37,39, 40, 41 maddeleri incelediğimizde bu maddeler de “katılıyorum” düzeyinde, olumsuz bir ifade

olan 42. madde “katılmıyorum” düzeyindedir. Bu da kılavuz kitaplar ve kazanımlarla ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Bu alt boyutun 3.76 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması öğretmenlerin kılavuz kitap verilmesi ve seminerler uygulanması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

4.10 ARAŞTIRMANIN ONUNCU ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Tablo 4.67. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Cinsiyet	N	X _{ort}	Ss	t	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Kadın	91	40.51	5.988	1.510	.133
	Erkek	85	39.11	6.308		

p > 0.05 fark önemsiz

Öğretmenlerin, son boyut olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre önemli bir fark bulunmamıştır (p> .05). Bu sonuca bağlı olarak erkek ve kadın öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin benzer görüşlerine sahip olduğu görülmektedir. Fark olmamasına karşın kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.68 Mesleki kıdem değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Kıdem	N	X _{ort}	ss
1-5 yıl	31	41.19	4.833
6-10 yıl	33	42.06	4.198
11-15 yıl	32	40.78	5.993
16-20 yıl	41	40.27	5.025
21 ve üstü	39	35.62	7.806
Toplam	176	39.83	6.167

Tablo 4.68’in incelemesinden de anlaşılacağı gibi birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya (X_{ort}=42.06) 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya (X_{ort}=35.62) 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.69. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Gruplar arası	951.421	4	237.855	7.131	.000*
	Gruplar içi	5703.466	171	33.354		

* $p < .05$ fark önemli

Tablo 4.69’da belirtildiği gibi, öğretmenlerin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Kılavuz kitap ve seminerler ile hangi kıdem gruplarının arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 4.70’de verilmiştir.

Tablo 4.70 Birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem değişkeninin Tukey HSD sonuçları

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üstü
1-5 yıl					*
6-10 yıl					*
11-15 yıl					*
16-20 yıl					*
21 ve üstü	*	*	*	*	

Tabloya göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer tüm kıdem grupları arasında bir farklılığın olduğunu görüyoruz ve bu farklılık da 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinin de düşük olduğunu göstermektedir. Hem bitişik eğik yazı uygulaması hem de kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin tabloları incelediğimizde aynı sonuçlar çıkmaktadır. Bu sonuçlara

göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu kılavuz kitap ve seminerler konusunda olumsuz görüşlere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin, kılavuz kitaplara ilişkin görüşleri arasında kadro durumuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde kadro durumunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.71. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin kadro durumuna göre dağılımı (t-testi).

Kadro durumu	N	\bar{X}_{ort}	Ss	t	p
Kadrolu	153	39.65	6.476	-.976	.330
Diğer	23	41.00	3.330		

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.71’de belirtildiği gibi, öğretmenlerin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile kadro durumu arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinde mezun oldukları okulun etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.72 Mezun olunan okul değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Mezun okul	N	\bar{X}_{ort}	ss
Öğretmen okulu	22	34.32	8.763
Eğitim Enstitüsü	40	40.40	5.597
Eğitim Yüksekokulu	18	37.39	6.147
Eğitim Fakültesi	80	41.08	4.586
Diğer	14	42.79	5.480
Toplam	176	39.83	6.167

Uygulamada kullanılan kılavuz kitap ve seminerler ile mezun olunan okul değişkeni arasındaki farka ilişkin sonuçlar ve değişkenlere ilişkin ortalamalar Tablo 4.72’de verilmiştir. Ortalamalarla ilgili en belirgin özellik öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer tüm mezun olunan okullardan çok daha düşük çıkmasıdır.

Tablo 4.73. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Gruplar arası	1035.810	4	258.952	7.880	.000*
	Gruplar içi	5619.077	171	32.860		

*p< 0.05 fark önemli

Tablo 4.73’de belirtildiği gibi, öğretmenlerin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerinde mezun oldukları okulun etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Bu etkililiğin hangi gruplar arasında olduğunu gösteren Tukey HSD sonuçları Tablo 4.74’de verilmiştir.

Tablo 4.74 Birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Öğretm Okulu	Eğitim Enstitüsü	Eğitim y.okulu	Eğitim Fakültesi	Diğer
Öğretmen Okulu		*		*	*
Eğitim Enstitüsü	*				
Eğitim Y.okulu					
Eğitim Fakültesi	*				
Diğer	*				

Tablo 4.79’den de anlaşılacağı gibi öncelikle öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yine bu sonuç da öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin kılavuz kitaplarla ilgili sorun yaşadıklarını veya olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.75. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminere ilişkin görüşlerinin yüksek lisans değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	Y.lisans	N	X _{ort}	Ss	t	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Evet	18	40.89	5.444	.768	.443
	Hayır	158	3971	6.248		

p> 0.05 fark önemsiz

Tablo 4.75'e göre birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre kılavuz kitap ve seminerler uygulamasına ilişkin görüşlerinde herhangi bir fark yoktur (p> .05).

Tablo 4.76'dan anlaşılacağı gibi farklı düzeylerde birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir.

Tablo 4.76 Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Birinci sınıf tecrübesi	N	X _{ort}	ss
Hayır	20	41.45	5.042
1 kez	30	41.93	4.034
2 kez	40	41.33	4.474
3 kez	38	40.00	6.742
4 kez ve fazla	48	36.46	7.170
Toplam	176	39.83	6.167

Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya (X_{ort}=41.93) bir kez birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler, en düşük ortalamaya (X_{ort}=36.46) dört kez ve daha fazla birinci sınıf okutmuş olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.77. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre dağılımı (varyans analizi)

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Gruplar arası	821.378	4	205.345	6.019	.000*
	Gruplar içi	5833.508	171	34.114		

*p< 0.05 fark önemli

Tablo 4.77’de öğretmenlerin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir (p< .05).

Kılavuz kitap ve seminerler ile birinci sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenler arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçları Tablo 4.78’de verilmiştir.

Tablo 4.78 Birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri ile birinci sınıf tecrübesi değişkeninin Tukey HSD testi sonuçları

	Hayır	1 kez	2 kez	3 kez	4 ve üstü
Hayır					*
1 kez					*
2 kez					*
3 kez					*
4 ve üstü	*	*	*	*	

Tabloya göre dört kez ve üstü birinci sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenler ile diğer tüm tecrübe grupları arasında bir farklılığın olduğunu görüyoruz. Bu duruma göre dört kez ve üstü birinci sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenler kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin olumsuz görüşlere sahiptirler.

Tablo 4.79 Sınıf mevcudu değişkenine göre birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin ortalamaları

Sınıf mevcudu	N	X_{ort}	ss
15-25	28	41.29	4.496
26-35	107	39.52	6.423
36 ve üstü	41	39.63	6.453
Toplam	176	39.83	6.167

Tablo 4.79'dan anlaşılacağı gibi farklı sayılarda sınıf mevcudu olan öğretmenlerin yöntem uygulamasına ilişkin görüşleri arasında önemli bir fark görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşlerinde en yüksek ortalamaya ($X_{ort}=41.29$) ile sınıf mevcudu (15-25) olan öğretmenler, en düşük ortalamaya ($X_{ort}=39.63$) ile sınıf mevcudu (36 ve üstü) olan öğretmenler sahiptir.

Tablo 4.80. Birinci sınıf öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	Gruplar arası	70.968	2	35.484	.932	.396
	Gruplar içi	6583.918	173	38.057		

$p > .05$ fark önemsiz

Tablo 4.80'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kılavuz kitaplara ilişkin görüşleri arasında sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudunun etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.81. Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi uygulamasındaki kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşlerinin il ilçe değişkenine göre dağılımı (t-testi)

Boyut	İl ilçe	n	X_{ort}	Ss	t	p
Kılavuz Kitaplar ve Seminerler	İl merkezi	138	40.89	5.444	.768	.443
	İlçemerkezi	38	39.71	6.248		

$p > 0.05$ fark önemsiz

Öğretmenlerin, son boyut olan kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin görüşlerde il ilçe durumu değişkenine göre önemli bir fark bulunmamıştır. ($p > 05$). Bu sonuca bağlı olarak erkek ve kadın öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve seminerlere ilişkin benzer görüşlerine sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin il veya ilçe merkezinde çalışıyor olmalarına ilişkin görüşleri hiçbir alt boyutta önemli bir fark göstermemektedir. Dikkat çekici olan bir durum ise tüm alt boyutlarda ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri 3.66 aritmetik ortalama ile “katılıyorum” düzeyindedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olması öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Çiftçi (2005), “İlkokuma ve yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin ses temelli cümle ile okuma yazma çalışmalarına genel olarak olumlu bakmakta olduğu, daha önceki sistemde de gizliden bu yöntemle doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Konu ile ilgili Şahin ve diğerleri (2006) “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulamalar sırasında öğretmenlerin bu yöntemi benimsediği zümre toplantılarında gözlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve bulgular da bu doğrultudadır. Öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından ses temelli cümle yöntemini büyük çoğunlukla olumlu bulmuşlardır.

Bu konu hakkında bir diğerk araştırma ise Bilir (2006)'in yapmış olduğu “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi” araştırmasıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise yeni ilköğretim programı çalışmalarında Milli Eğitim Bakanlığının, ilkokuma yazma öğretiminde benimsediği ses temelli cümle yöntemi ilköğretim birinci sınıfa yeni başlayan 6-7 yaş grubu çocukların öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem soyut düşünme, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinlerin öğrenme özelliklerine göre daha uygun düşebilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi uygulamasına ilişkin görüşleri cinsiyet, kadro durumu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; mesleki kıdem, mezun oluna okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

* Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler ses temelli cümle yöntemine diğerk tüm kıdem gruplarına göre daha olumsuz bakmaktadırlar.

* Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğerk fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

* Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler ses temelli cümle yöntemine diğerk tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlar:

Ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar boyutunda öğretmenler uygulama konusunda çok fazla sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Sorunlar boyutunda en önemli konu öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile birlikte ailelerin de yöntem konusunda bilgilendirilmesi ve evde yapılacak çalışmalarda da bu doğrultuda hareket etmeleri gerektiğini belirtmeleridir.

Şahin ve diğerleri (2006), “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında ses temelli cümle yöntemi ile ilgili en önemli sorunu seviyeye uygun kaynak kitap ve benzeri materyal olmaması olarak belirtmişlerdir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile cinsiyet, kadro durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; mesleki kıdem, mezun olunan okul, yüksek lisans durumu ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

* Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptir.

* Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu birinci sınıf öğretmenlerinin ortalamaları eğitim yüksekokulu mezunlarına göre daha yüksektir ve daha olumlu görüşlere sahiptirler.

* Yüksek lisans değişkenine göre; yüksek lisans yapan öğretmenler yüksek lisans yapmayanlara göre daha olumlu görüşlere sahiptirler.

* Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler yöntemle ilgili sorunlar konusunda diğer tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar.

5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlar:

Ses temelli cümle yönteminin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu boyutundaki olumlu anlamdaki tüm maddelerin “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğu ile ilgili herhangi bir olumsuz görüşe sahip

olmadığının göstergesidir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazmayı yarıyıl tatilinde unutmamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerinin yüksek bir ortalamaya sahip olması bu yöntemle kazandırılan okuma yazma becerisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu boyutla ilgili olası problemlerin öğrencinin dikkatinin çekilmesi konusunda olabileceğini belirtmişlerdir.

Aksoy (2005), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmasında pilot okul uygulamalarından; normalde Aralık, Ocak gibi okumaya geçen öğrencilerin ses temelli cümle yöntemiyle Kasım gibi okumaya geçtiklerini ve bu yöntemle başarılı sonuçlar alındığını, bu yöntemle öğrencilerin verilecek fiş cümlelerine bağımlı kalmayarak bağımsız olarak da okuma yazma çalışmalarını gerçekleştirebildiklerini gözlemlemiştir.

Şahin ve diğerlerinin (2006), İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı araştırma sonuçlarına göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma öğrenen öğrenciler çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar.

6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri cinsiyet, kadro durumu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; mesleki kıdem, mezun olunan okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

* Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler

* Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

* Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerinin yöntemin öğrencinin okuma yazma becerisine uygunluğuna ilişkin görüşleri hiç okutmayan, bir kez okutan ve iki kez okutan öğretmenlere göre daha olumsuzdur.

7. Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin sonuçlar:

Bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili alt boyutu ele aldığımızda bu alt boyutla ilgili maddelerin aritmetik ortalamalarının 3.48 ile “katılıyorum” düzeyinde yine olumlu ifadelerin tamamının “katılıyorum” düzeyinde olması ve bitişik eğik yazı uygulamasına geçilmesinin öğretmenler tarafından olumlu kabul edildiği ve bu uygulamanın öğrenciler için yararlı bir uygulama olduğu şeklindedir. Ancak öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili problem birinci sınıftaki ilkokuma yazma öğretimi dışındaki diğer ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesidir.

Aksoy (2005), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmasında pilot okul uygulamalarında öğrencilerin bitişik eğik yazıya kolay adapte olduklarını gözlemlemiştir.

8. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; cinsiyet, kadro durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

* Cinsiyet değişkenine göre; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre bitişik eğik yazı uygulaması konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler.

* Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin bitişik eğik yazı uygulamasına ilişkin görüşleri diğer tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha olumsuzdur.

* Kadro durumu değişkenine göre; kadrolu olmayan öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre bitişik eğitim yazı uygulaması konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler.

* Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri bitişik eğitim yazı uygulamasına ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

* Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenlerinin bitişik eğitim yazı uygulamasına ilişkin görüşleri bir kez ve iki kez okutan öğretmenlere göre daha olumsuzdur.

9. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ilişkin sonuçlar:

Ses temelli cümle yönteminin uygulanması için rehber olan kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin alt boyutun 3.76 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmış olması birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap verilmesi ve seminerler uygulanması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

10. Araştırmanın onuncu alt problemine ilişkin sonuçlar:

Denizli il ve ilçe merkezlerinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin görüşleri cinsiyet, kadro durumu, yüksek lisans durumu, sınıf mevcudu, il ilçe durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermezken; mesleki kıdem, mezun oluna okul ve birinci sınıf tecrübesi gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

* Mesleki kıdem değişkenine göre; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler kılavuz kitap ve seminerler boyutunda diğer tüm kıdem gruplarına göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler.

* Mezun olunan okul değişkenine göre; eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan birinci sınıf öğretmenleri kılavuz kitap ve seminerlere ilişkin öğretmen okulu mezunlarına göre daha olumlu görüşlere sahiptir

* Birinci sınıf tecrübesi değişkenine göre; dört kez ve üstü birinci sınıf okutan öğretmenler kılavuz kitap ve seminer uygulamasına diğer tüm gruplara göre daha olumsuz bakmaktadırlar.

ÖNERİLER:

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler:

2. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin yönetime ilişkin algıları diğer tüm kıdem grupların, Öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer tüm mezun olunan okullardan, 4 kez ve üstü birinci sınıf tecrübesi olan öğretmenlerin diğer tüm sayılarda birinci sınıf okutan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu öğretmenlerin ortak noktası da uzun yıllar mesleğin içinde olmalarıdır. Bu nedenle, bu grupta yer alan tecrübeli öğretmenlerin yöntem değişikliğine ilişkin bu dirençlerinden vazgeçirebilecek etkinliklere öncelik verilmelidir.

3. Araştırma sonuçlarına göre yöntemle ilgili değişiklik konusunda aileler de mutlaka bilgilendirilmelidir. Aileler yapılan değişiklik konusunda habersizdir. Eğitim öğretim faaliyetleri evde de devam eden bir süreci kapsar. Bu yüzden aileler de yapılan etkinliklere nasıl katılmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalıdır.

5. Öğretmen görüşlerine göre yöntemin uygulanması sırasında öğrencilerin dikkatini çekici etkinliklere yer verilmelidir.

4. Öğretmenler bu yöntemle gerçekleştirilen okuma yazma çalışmaları ile öğrencilerin anlamlı okuma konusunda sıkıntı çektiğini belirtmişlerdir ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Öğretmenler tarafından bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili en önemli sorun olarak görülen birinci sınıftaki diğer ders kitapları da bitişik eğik yazı ile verilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler :

1. Bu araştırmanın evrenini Denizli il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde mümkünse ülke düzeyinde yapılabilir.

2. Bu araştırma Denizli il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algılarını gerçekleştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma köy ilköğretim okullarında da gerçekleştirilerek genişletilebilir.

3. Aynı araştırma, birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulların da da gerçekleştirilebilir.

4. Bu araştırmanın devamı olarak üst sınıflarda (2, 3, 4, 5) okuduğunu anlamaya yönelik araştırmalar yapmaya gereksinim vardır.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2001), *Türkçe İlkokuma Yazama Öğretimi*, Gündüz Yayıncılık, Ankara
- Akyol, H. (2005) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Aksoy H. H. (2005), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Altıntaş R. (1988), *Cümle Metodu Tümdengelim Tümevarım Metodlarının Farkları* Çağdaş Eğitim Dergisi, sayı 132 , s.13-17
- Bacanlı H.(1997), *Sosyal İlişkilerde Benlik, Kendini Ayarlamının Psikolojisi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Bacanlı H.(1999) *Duyuşsal Davranış Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Bacanlı H. (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınevi, Ankara
- Başaran İ.E. (1988), *Eğitim Psikolojisi*, Yargıcı Matbaası, Ankara
- Bilir A. (2006), *“İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt 38 sayı:1 87-100, Ankara
- Binbaşıoğlu C. (1988) , *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ocak yayınları, Ankara
- Binbaşıoğlu C.(2004), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Bulut F. (1998), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Burnet M (1970), *Okuma Yazma Problemi* (çev Şentürk C.), 1. baskı Güvendi Matbaası, Ankara
- Cemaloğlu N. (2000), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Çelen N. (1993), *“Zihinsel İşlev Gelişiminde Dilin Rolü”*, Eğitim ve Bilim cilt: 17 sayı:88 Nisan 46-52, Ankara
- Çelenk S. (1993), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği* (yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Çelenk S. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*, sf:40-42 www.ilkogretimonline.org.tr (15.06.2006)
- Çelenk S. (1999), *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Artım Yayınları, Ankara
- Demirel Ö. (1998), *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Usem Yayınları, Ankara
- Dikmen S. (1998), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*, 2.Baskı, Artım Yayınları, Ankara
- Doğaner C. (1996), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Öğretmen Dünyası, Ankara
- Dönmezer İ. (2000), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim Öğrenme)*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir

- Erginer E. (1994), *Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme*, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı :2 15-21
- Erginer, E. (1996) İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımalar (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara
- Ertürk A. (2001), *İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ferah, A (2001), *Eylem Boyutuyla İlkokuma Yazma ve Ezberleme*, Milli Eğitim Dergisi sayı 149 (22-25), Ankara
- Fitzgerald J. (2004), “ *Cursive First: An Introduction to Cursive Penmanship*” University of North Carolina School of Education, North Carolina <http://www.home.mindspring.com/~teachingkids/id17.html> (19.08.2006)
- Fitzgerald J. (2004), “*Rationales for Cursive First Penmanship Instruction*”. University of North Carolina School of Education, North Carolina <http://www.home.mindspring.com/~teachingkids/id29.html> (19.08.2006)
- Fitzgerald J. and Shananan T. (2000), *Reading and Writing Relations and Their Development*, Educational Psychologist 39-50. www.proquest.umi.com (22.09.2006)
- Goswami U. (1986), *Children’s Use of Analogy in Learning to Read a Developmental Study Journal of Experimental Child Psychology*, Educational Psychologist vol: 42, 73-83. . www.proquest.umi.com (23.09.2006)
- Graham, S.,Weintraub N. and Berninger V. (2001), *Which Manuscript Letters Do Primary Grade Children Write Legibly*, Journal of Educational Psychology vol 93 no 3 488-497 . www.proquest.umi.com (22.09.2006)
- Gray William S. (1975), *Okuma ve Yazma Öğretimi*, (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları), M.E.Basımevi, İstanbul
- Güneş F. (1997), *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları Ankara
- Güneş F. (1999). *Hızlı Okuma Teknikleri*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş F. (2005), *Türkçe Öğretim Programının Yenilikler*, Artı Eğitim Dergisi, Sayı:2, Ankara.
- Güleryüz H. (2000) *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları* Pegema Yayıncılık, Ankara
- Güleryüz H. (1998), “*İlkokuma Yazma Öğretimi*” Nobel Yayınları, Ankara
- Hofmeister A. M. (1992), *Handwriting Resource Book*, Utah University Publication, Utah
- Juel C. and Griffith L. Priscilla and Goygh Philip (1986), “*Acquisition of Literacy Alongitudinal Study of Children in First and Second Grade* , Journal of Educational Psychology vol 78 243-255. www.proquest.umi.com (04.10.2006)
- Karakelle S. (1998), *İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Faktörler*, (yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Karasar N. (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Kavcar, C.(1998) *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları, Ankara
- Kavcar C. ve Oğuzkan F. (1998) “*Özel Öğretim Yöntemleri*” Türkçe Öğretimi I.baskı Anadolu Üniv. A.Ö.F. Yayınları, Eskişehir
- Kaya H. (1985), *İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Keskinkılıç K. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Kılıç A. (2000), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği* (yayınlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kıran Z. (1986), *Saussure'den Günümüze Dilbilim Akımları*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara
- Köksal K. (1999), *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Önder Matbaacılık, Ankara
- Malkoç G. (1993). *Aile Eğitimi ve Eğitimde Nitelik Geliştirme*. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul
- Mavi S. (1995), *Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Mazıcı Erdeniz T. (2003), *Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözümleme Yöntemini Uygulama Becerileri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- M.E.B (1999), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca Hazırlanan Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak Baskı) (1-5. Sınıflar), M.E.B Yayınları, Ankara
- MEB (2000), *İlköğretim Okulu Ders Programları 1.sınıflar*, MEB Basımevi Ankara
- M.E.B (2004), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak Baskı) (1-5. Sınıflar), M.E.B Yayınları, Ankara
- Nas R. (1989), *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları Gösterme Düzeyine Etki Eden Faktörler*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Nas R (1997), *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Yargıcı Matbaası, Ankara
- Odabaşı Ş. (1988), *Eğitsel Etkinliklerin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Becerisine Etkisi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara
- Olçum Yurdağül (1992), *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Olsen J.vd (2003), *Common Handwriting Problems And Solutions*” <http://www.hwtears.com/solutions.htm> (21.09.2006)
- Ontorio (2002), “*Early Reading Strategies The Report on Expert Panel on Early Reading in Ontario*” Ministry of Education www.proquest.umi.com (17.10.2006)
- Oymak R. (1999), *İlkokuma Kitaplarında Uygulanan İlkokuma Öğretim Yöntemleri* (yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Öz, M. F. (1998), *Uygulamalı İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Özcan A. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi*, Hacettepe
- Özcan A. (2002), *İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi sayı:8 s:167, Ankara
- Özdemir E. (1988), *Okuma Sanatı Nasıl Okunmalı Neler Okunmalı*, İnkılap Kitabevi, Ankara
- Özdemir S. (2005), *TTKB “Genel Yaklaşım Sunusu”*, Ankara
- The History of Writing* (2004), www.2020site.org/writing/history.html (19.08.2006)
- Özgüven, İ. E. (1992), *Görüşme İlke ve Teknikleri*, Kültür Koleji Yayınları, Ankara
- Prat C. A, and Brady S. (1988), *Relation of Phonological Awareness to Reading Disability in Children and Adults*, Journal of Educational Psychology vol 80 319-323. www.proquest.umi.com (19.10.2006)
- Satır S. (1996), *Özel Tevfik Fikret Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarıyla İlgili Anne-Baba Davranışları ve Akademik Başarıyı Artırmaya Yönelik Anne-Baba Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Senemoğlu, N. (2000), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Sever S. (1997), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ya-Pa Yayınları, Ankara
- Sönmez V. (1996), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Stewart D. N. (1986), *Writing and Reading to Learn Primary English Teaching Association*, Journal Announcement, Riesepe US California
- Stout K. (1998), “*How to Teach Handwriting*” www.designastudy.com (21.11.2006).
- Şahin v.d. (2006), *İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*, Milli Eğitim Dergisi sayı 171 s.109-129, Ankara
- Şenel, H.G. (2004) *Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler*, sf:48-53 www.ilkogretimonline.org.tr. (18.06.2006)
- Tarnowski J. ve O'Reilly D. (2002), *When To Learn Cursive Writing* <http://www.meadowmontessori.org/junior.html> , (19.08.2006)
- Taşkaya S. M. (2001), *Türkçe Öğretimi Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Algılama Düzeyleri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Uçar K. Ö. D. (2001), *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

- Ünüvar P. (2002) Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sonuçlar (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur
- Vertaç R. (1995), “*Language Learning Strategies of Young Learners*” *İlkokul Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yavuzer H. (1993), *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Yıldızlar Mehmet (1996), *Özel ve Resmi İlköğretim Okulları 1. Kademe 1.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları*, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Young D. (2002), “ *General Handwriting Teaching Tips.*” www.donnayoung.org/pen/teachhw.htm, (18.08.2006)

EKLER

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.İ.S.A.MEM.4.20.00.09.010/ *Noto*
Konu : Anket Onayı.

09.05.2006

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 17/05/2006 tarih ve 500/571 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet KANMAZ Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlköğretim okullarında görev yapan 1.Sınıf Öğretmenlerine "Ses temeli cümle yöntemini uygulayan 1. sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin Okuma Yazma becerilerinin değerlendirilmesi" konulu anket çalışması yapmak istemektedir.

Adı geçen yüksek lisans öğrencisi Ahmet KANMAZ Merkez İlköğretim Okullarındaki 1.Sınıf Öğretmenlerine belirtilen konu ile ilgili anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.

(Signature)
Ekrem EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

(Signature)
09.05.2006
Mustafa GÜNEY
V. a. a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı ve ek (3 Sayfa)
2-Anket Formu(7 Sayfa)

Ek – 2 Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yönteme İlişkin Algılarını Ölçme Envanteri

Değerli Meslektaşım,

Bu anketin amacı Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği yüksek lisans programı çerçevesinde yürütülen “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni uygulayan 1. sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğrencilerin okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi” konulu tez için veri toplamaktır. Çalışma, anketi cevaplayanların kişisel bilgilerini içeren ve görüşlerinize yönelik iki bölümden oluşmaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Kimliğinize ilişkin bilgilere gerek yoktur. Boş soru bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla...

Arş.Gör. Ahmet KANMAZ
Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim A.B.D.
akanmaz@pamukkale.edu.tr

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Size uygun olan seçeneğin başındaki parantez içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

- 1) **Cinsiyetiniz:** K () E ()
- 2) **Mesleki kıdeminiz:** yıl
- 3) **Kadro durumunuz:** Kadrolu () Sözleşmeli () Ücretli ()
- 4) **Mezun olduğunuz okul:** Öğretmen okulu ()
Eğitim Enstitüsü ()
Eğitim Yüksekokulu ()
Eğitim Fakültesi ()
diğer ()
- 5) **Yüksek lisans yaptınız mı?** Evet () Hayır ()
- 6) **Daha önce 1. sınıf okuttunuz mu?** Hayır () Evet ()
1 kez ()
2 kez ()
3 kez ()
4 kez veya fazla ()
- 7) **Bu öğretim yılında okuttuğunuz sınıfın mevcudu:** Kız () + Erkek () = Toplam ()
- 8) **Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri :** İl merkezi () İlçe merkezi ()

BÖLÜM II

Yönerge : Aşağıda ses temelli cümle yöntemi, uygulamaları ve bitişik eğik yazı ile ilgili ifadeler yer verilmiştir. İfadelerin bulunduğu maddelerden sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

No	Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçişi doğru buluyorum.					
2	Bu yöntem hakkında yeterince bilgiye sahibim.					
3	Bu yönetime yönelik kaynak kitaplar, ders kitapları ve araç-gereçleri kullanma konusunda sıkıntıyla karşılaşmadım.					
4	Bu yöntem etkili bir yöntemdir.					
5	Bu yöntemin aşamaları uygulamada kolaylık sağlıyor.					
6	Bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocuklar, okuduklarını anlamada problem yaşamıyorlar.					
7	Bu yöntem, Türkçenin ses yapısına uygundur.					
8	Bu yöntemle daha kalıcı bir öğrenme sağlanıyor.					
9	Bu yöntem, öğrencinin dikkat düzeyini geliştirmektedir.					
10	Bu yönetime yönelik aldığım seminer yeterli değil.					
11	Bu yöntemin uygulanması sırasında kaynak sıkıntım oluyor.					
12	Bu yöntem, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlıyor.					
13	Bu yöntemin uygulamasında hece tablosu kullandım.					
14	Bu yöntem çağdaş öğretim yaklaşımına uygun bir yöntemdir.					
15	Bu yöntemde veli memnuniyeti üst seviyededir.					
16	Bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuma yazmayı yarıyıl tatilinde unutmadılar.					
17	Programda verilen seslerin ve ses gruplarının veriliş sırasını uygun bulmuyorum.					
18	Bu yöntemle öğrenciler kısa sürede anlamlı cümleler kurabiliyorlar.					
19	Bu yöntemle birlikte okul öncesi eğitimi programının da değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum					
20	Bu yönetime karşı ön yargılarım zamanla değişti.					
21	Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir					

No	Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
22	Bu yöntemle ailelere daha fazla iş düşmektedir.					
23	Bu yöntemle öğrenciler okuma yazmayı daha kısa sürede öğreniyorlar.					
24	Bu yöntem öğrenci için masraflı bir yöntemdir.					
25	Bu yöntem çocuğun kelime haznesini geliştirmesine yardımcı oluyor.					
26	Bu yöntemde çocuğun dikkatini çekmek daha zordur.					
27	Bu yöntemde etkinliklerin çok kullanılması kalıcı bir öğrenme sağlıyor.					
28	Seslerin okuma yazmanın başlangıcında verilmesi hece ve kelimelerin doğru yazılmasına katkı sağlıyor.					
29	Öğrencilerin seslerden başlayarak öğrenmesi yazma sürecinde kolaylık sağlıyor.					
30	Bu yöntemle öğrenci yazı ile konuşma arasındaki ilişkiyi daha rahat görüyor (harf birleştir-yazı ses birleştir-konuşma).					
31	Bu yöntemde bitişik eğik yazı ile birlikte dik temel harflerin de verilmesi gerektiğine inanıyorum.					
32	Öğrenciler bu yöntemle okuma yazmayı zevkli bir şekilde öğrendiler.					
33	Bitişik yazı çocuğun fiziksel gelişimine uygundur.					
34	Etkinliklerin uygulanmasında araç gereç sıkıntısı çekiyorum.					
35	Öğrenciler bitişik eğik yazıyı rahatlıkla yazıyorlar.					
36	Öğrenciler düz yazıyı bitişik yazıya göre daha yavaş okuyorlar.					
37	Kılavuz kitapları okuyarak ne yapabileceğimi çok iyi anlıyorum.					
38	1.sınıfta okutulan ders kitaplarının dik temel harflerle verilmesini uygun buluyorum.					
39	Kılavuz kitaptaki kazanımların ifade edilmesi yeterince açıktır.					
40	Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.					
41	Kazanımlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.					
42	Kılavuz kitaptaki bazı etkinlikler anlaşılır değildir.					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Ahmet KANMAZ
- Ana Adı** : Hatice
- Baba Adı** : Baki
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Çal/DENİZLİ 10.05.1980
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim
Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü - 2003
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Pamukkale Üniversitesi Eğitim
Fakültesi
DENİZLİ
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce(ÜDS-Mayıs2006 Puan:71.25)