

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

ŞENOL GÖÇMEN

**EĞİTİM FELSEFESİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN
VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER**

Yüksek Lisans Tezi

TEZ YÖNETİCİSİ

YRD. DOÇ.DR. ŞAMİL ÖÇAL

KIRIKKALE-2012

T.C
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

ŞENOL GÖÇMEN

**EĞİTİM FELSEFESİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN
VE VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER**

Yüksek Lisans Tezi

TEZ YÖNETİCİSİ

YRD. DOÇ.DR. ŞAMİL ÖÇAL

KIRIKKALE-2012

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Şenol GÖÇMEN tarafından hazırlanan “Eğitim Felsefesi Bağlamında Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler” başlıklı tez, jürimiz tarafından Felsefe Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği /oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR

Yrd. Doç. Dr. Şamil ÖÇAL

Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin değerlendirilmesi ve bu problemlerin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmaya, Kırıkkale Atatürk İlköğretim Okulu, Yahşihan ilçesindeki tüm ilköğretim okulları ve öğrenci velileri katılmıştır. Araştırmada alt problemlere cevap bulmak amacıyla tarama tekniği uygulanmış ve tarama anket formu oluşturulmuştur. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra öğretmenlere 28'er, velilere 18'er adet soru sorulmuştur. Daha sonra Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki alan bilgisine sahip öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri; ilköğretim okullarından da alanında uzman sınıf öğretmenleri ile görüşülerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi.

ABSTRACT

The aim of this work is to evaluate the problems that teachers working on reading and writing education with first year students who are taught with Sound Based Sentence Method under New Primary Education Program in terms of education philosophy and parents of the first year students are facing, and to make these problems known.

Atatürk Primary School that is situated at the heart of Kırıkkale downtown, all the primary schools located in Yahşihan province, and the parents children of whom are attending the mentioned schools have engaged in this research. In order to find answers for the subtopics in the research, survey method has been applied and survey questionnaire has been created. After completion of the necessary literature review, 28 questions to teachers and 18 questions to the parents have been asked. Then, consulting two staff members and two academicians of Kırıkkale University Education Faculty and two class teachers from primary schools who have the expertise; the necessary corrections have been made.

Keywords: First Reading and Writing Education, Sound Based Sentence Method.

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “Eğitim Felsefesi Bağlamında Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf atarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Şenol GÖÇMEN

ÖNSÖZ

Bu araştırma, eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemleri değerlendirmek için yapılmıştır. Yapılandırmacı eğitim programının felsefi temelleri araştırılmış; bazı felsefi akımların yapılandırmacı eğitim programına etkisi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlere, çevresel etmenler, müfredat programı ve öğretmenden kaynaklanan problemlerin etkileri ile ilgili sorular yöneltilmiş; öğrenci velilerine de çevreden, aileden ve öğretmenden kaynaklanan problemlerle ilgili sorular sorulmuş; cevaplar alınmıştır. Bu çalışmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumu, yaş dağılımı, mesleki çalışma süreleri, medeni halleri, çocuğunun olup olmaması, mezun oldukları fakülteler ve köylerde görev yapıp yapmama durumları; velilere ise yaş durumu, çocuk sayısı, çalışıp çalışmama durumuyla ilgili sorular yöneltilmiş cevaplar alınmıştır.

Bu çalışmanın yapılmasında pek çok kişinin katkıları olmuştur. Öncelikle danışman hocam Yrd. Doç. Dr Şamil Öçal'a, Felsefe Ana Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Lokman Çilingir'e, anket hazırlıklarında desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Kamil Şahin'e, tezin düzenleme safhasında çok emekleri olan Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı Yrd. Doç. Dr. Oktay Akbaş'a ve emeği geçen diğer hocalara çalışmamın gerçekleşmesindeki katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımı sunarım...

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Vd.	: Ve Diğerleri
Vb.	: Ve Benzeri
STCY	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
MEB.	: Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan Önce
M.S.	: Milattan Sonra
Müfr. Prog.	: Müfredat Programı
SPSS 18	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı

İÇİNDEKİLER

ÖZET	IV
ABSTRACT	V
KİŞİSEL KABUL	VI
KISALTMALAR	VIII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLOLAR	XIII
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
1.1.Problem Cümlesi	6
1.2.Amaç	6
1.3.Alt Amaçlar	6
1.4. Önem	6
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
1.7.1. İlkokuma Yazma Öğretimi	8
1.7.2. Ses Temelli Cümle Yöntem	8
1.7.3. Görsel Okuma	8
BÖLÜM II	
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2. OKUMA YAZMAYA İLİŞKİN FELSEFİ GÖRÜŞLER	9
2.1. Eğitim Felsefesinin Gelişimi	9
2.2. Eğitim Felsefesine İlişkin Çağdaş Gelişmeler	9
2.3. Eğitimin Felsefi Temelleri	10
2.4. Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi Temelleri	11
2.5. Yeni Öğretim Programlarının ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Felsefi Temelleri	12
2.5.1. Yapılandırmacılık	12
2.5.2. İlerlemecilik	13
2.5.3. İlerlemecilik –Yapılandırmacılık İlişkisi	13
	IX

2.5.4. Varoluşçuluk	15
2.5.5. Varoluşçuluk –Yapılandırmacılık İlişkisi	15
2.5.6. Hümanizm	15
2.5.7. Hümanizm-Yapılandırmacılık	16
2.6. Avrupa’da İlkokuma Yazma Öğretimi	16
2.7. Osmanlı’da İlkokuma Yazma Öğretimi	17
2.8. Cumhuriyet Döneminde İlkokuma Yazma Öğretimi	17
2.9.Cumhuriyet Sonrası İlkokuma Yazma Alanındaki Çalışmalar	18
2.9.1. 1924 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	18
2.9.2. 1926 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	19
2.9.3. 1936 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	19
2.9.4. 1939 Köy İlkokul Programı Projesi İlkokuma Yazma Öğretimi	19
2.9.5. 1948 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	20
2.9.6. 1962 İlkokul Programı Taslağı ve İlkokuma Yazma Öğretimi	21
2.9.7. 1968 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	22
2.9.8. 1982 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi	22
2.10. İlkokumaYazma Öğretiminin Özellikleri	23
2.10.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Kavramları	23
2.10.2. İlkokuma Yazma Öğretimi	25
2.10.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amacı	25
2.10.4. İlkokuma Ve Yazma Öğretiminin Genel Amaçları	26
2.10.5. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri	26
2.10.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Önemi	27
2.10.7. Okul Öncesi Dönem	29
2.10.8. İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi	30
2.10.8.1. Konuşma Bozukluklarının Saptanması ve Giderilmesi	31
2.10.8.2. Görme Bozukluğunun Saptanması	31
2.10.8.3. İşitme Bozukluklarının Saptanması	32
2.10.9. İlkokuma Yazma Eğitiminde Öğrenci Gelişim Özellikleri	32
2.10.9.1. Zihinsel Gelişim	32
2.10.9.2. Bedensel Gelişim	33
2.10.9.3. Duygusal (Psikolojik) Gelişim	35
2.10.9.4. Sosyal (Toplumsal) Gelişim	36
2.10.10. İlkokuma Yazmada Öğretim Yöntemleri	37
2.10.10.1. Çözümleme Metodu	38

2.10.10.2. Öykü (Hikâye) Yöntemi	40
2.10.10.3. Karma (Eklektik) Yöntem	41
2.11. Ses Temelli Cümle Yöntemine Genel Bakış	42
2.11.1.Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni İlköğretim Müfredatı	42
2.11.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi	42
2.11.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri	43
2.11.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri ve Uygulanmasındaki Gerekçeleri	44
2.11.5. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri	45
2.11.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne Göre İlkokuma Yazma Öğretimi	45
2.11.6.1. Sesi Hissetme ve Tanıma	45
2.11.6.2. Sesi Okuma ve Yazma	46
2.11.6.3. Sesten Hece ve Kelime Oluşturma	46
2.11.6.4. Bitişik Eğik El Yazısı	47
2.11.6.5. Sesin Yazılışını Öğrenme	48
2.11.6.6. Sesi Satır Çizgilerine Yazma	49
2.11.6.7. İlkokuma Yazmada Çalışma Tablosundaki Sesi Okuma Ve Yazma	49
2.11.6.8. Öneri Ses Grubunun Tamamlanması	50
2.12. İlgili Araştırmalar	51
2.12.1. Yeni İlköğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu	54
2.12.2. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Durumları	58
2.12.3. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemini Karşılaştırmaları	58
BÖLÜM III	
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Geçerlik ve Güvenirlik	61
3.4. Verilerin Analizi	61
3.5. Verilerin Toplanması	62
3.6. Veri Toplama Araçları	62
3.6.1 Araştırma Anket Formu	62
3.6.2. Verilere Ulaşma Süreci	62
3.6.3 Verilerin Düzenlenmesi	62
3.6.4. Bulguların Yorumlanması ve Raporlanması	63

3.6.5. Bulguların Yorumlanmasında İzlenen Aşamalar	63
3.7. Araştırmacının Rolü	63
BÖLÜM IV	
4. BULGULAR	65
4.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bulgular	65
4.2. Velilere Ait Demografik Bulgular	68
4.3. Öğretmen Ve Velilere Yönelik Anket Çalışması	69
4.3.1. Öğretmenlere Yapılan Anket Çalışması Tabloları	69
4.3.2. Velilere Yapılan Anket Çalışması Tabloları	76
BÖLÜM V	
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	81
5.1. Öğretmenlerle İlgili Araştırma Sonuçları	81
5.2. Velilere Yönelik Anket Çalışması Sonuçları	83
5.3. Öneriler	84
KAYNAKÇA	85
ÖZGEÇMİŞ	94

TABLolar

Tablo 1: Anket çalışması yürütülen okullar, öğretmen ve öğrenci mevcutları	61
Tablo 2: Öğrenci gözlem formu örneği	50
Tablo 3: Öneri ses grubunun tamamlanması	50
Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumu	65
Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı	65
Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri	66
Tablo 7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni hali	66
Tablo 8: Araştırmaya katılan ve evli olan öğretmenlerin çocuk durumu	66
Tablo 9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu fakülteler	67
Tablo 10: Araştırmaya katılan öğretmenlerin köylerde görev yapma süreleri	67
Tablo 11: Araştırmaya katılan velilerin yaş durumu	68
Tablo 12: Araştırmaya katılan velilerin evlilik süreleri	68
Tablo 13: Araştırmaya katılan velilerin çocuk sayısı	68
Tablo 14: Araştırmaya katılan anne ve babaların çalışma durumu	69
Tablo 15: İlk okuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden kaynaklanan problemler	70
Tablo 16: İlkokuma yazma öğretiminde öğretim programından kaynaklanan problemler	72
Tablo 17: İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenden kaynaklanan problemler	74
Tablo 18: İlkokuma yazma öğretiminde aileden kaynaklanan, veli problemleri	76
Tablo 19: İlkokuma yazma öğretiminde sosyal çevreden kaynaklanan veli problemleri	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanın hayatını şekillendiren, hayata bakış açısını değiştiren, bireylerin ufkunu açan, vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim, bir süreç olarak ele alındığında, öğrenme bu sürecin sonunda elde edilen üründür. Elde edilen davranışların kalıcı olması beklenir. Eğitimin niteliği de büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Ertürk, 1972:26).

Okuma yazma olgusu, bireyin ve toplumun gelişmişliği ve başarısı ile doğrudan ilgilidir. Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmış toplumlarda bireyin kendi alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür (Çelenk,2001:18). Ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde çocuğuyla ilgilenen; bu amaçla okulda öğretmenlerle sürekli iletişimde olan ailelerin çocuklarının, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. (Çelenk, 2001: 18).

Öğrenci öğrenmeyi arzulamıyorsa, öğretmenin görevi öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisini uyandırmak ve bunun için gerekli ortamı sağlamaktır. Bunlara ek olarak öğrenmenin gerçekleşmesinde fiziksel ortam da çok önemlidir. Öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, sınıf ortamını eğitim-öğretime uygun olarak düzenlemeli, düzenli, temiz ve neşeli olmalıdır. Okul-aile işbirliği sağlanarak velilerin katkısına olanak tanınmalıdır.

“İnsanların kendilerini ifade etme ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar ilk başlarda hareketlerle, resimlerle ve seslerle kendini anlatmaya çalışmış, sonraki yıllarda bazı şekil ve nesnelere kullanarak birbirleriyle anlaşmaya çalışmışlardır. Yazmanın ve okumanın bu anlaşma çabasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Günümüzde ise insanlar birbirleriyle iletişim kurmak için yazının dışında değişik teknolojik vasıtaları da kullanmaktadırlar. Okuma-yazma becerisi, bireyin okul ve sosyal yaşamındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyelini geliştirmesi bakımından son derece önemlidir” (Güneş, 2000:33).

İlköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde okuyan öğrencilerde görülen genel başarısızlığın temelinde, okuma, anlama ve ifade yetersizliklerinin önemli rol oynadığının belirlenmesi bunu doğrulamaktadır (Öz, 1998:1).

1. Problem Durumu

Fonksiyonel okur-yazarlık becerisi kazandırmada birçok faktör etkili olmakla birlikte yöntem konusu ön plana çıkmaktadır. Çünkü okuma ve yazma öğretiminde doğru yöntem kritik öneme sahiptir. Araştırmalar, farklı yöntemlerin çocuk becerileri üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermiştir (Brabham, Lynch-Brown, 2002:465-473).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, başka hiçbir ders için kullanılacak yöntemleri zorunlu kılmayıp, okuma-yazma öğretimde kullanılacak yöntemi zorunlu kılması okuma yazma öğretiminin önemini göstermektedir. Bu noktada önemli olan şey, doğru yöntem seçimi olmalıdır. Türkiye'de, uzun yıllar cümle yöntemi (çözümleme) kullanılmıştır. Daha sonra dünyada eğitim alanında meydana gelen gelişmelere paralel olarak ülkemizde de bu yöntem yetersiz bulunarak, 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yöntemine (STCY) geçilmiştir (Öğreten,2008:3).

Aile

Öğrencinin ailesi, ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrencinin özelliklerini, çalışma şartlarını tanımak isteyen bir öğretmen mutlaka öğrencinin ailesini ve aile çevresini tanıması gerekir. Bunun için de ailenin evini veya en azından işyerini ziyaret etmesi gerekir. Aileye düşen görev ise, belirli zaman aralıklarında okula gelerek, öğretmenle sürekli irtibat içerisinde olmak; öğrencinin de bu ilişkinin farkında olmasını sağlamaktır. Ayrıca aileler çocuğa, renkli çocuk kitapları, defter ve renkli kalemler temin ederek, çocuğun tecrübe kazanmasını sağlamalıdır. Çocuğun resim ve şekiller çizmesi için, ona araç ve gereçler verilmelidir. Çocuğa okuma yazma bilmenin bir ihtiyaç olduğu kavratılmalıdır. Çocuk, ihtiyacını gidermek için isteyerek çalışacaktır (Sara, 1971:35).

Çevre

Çocuğun içinde bulunduğu sosyokültürel çevre, ilk okuma yazma öğretiminde çok önemlidir. Bunun için çocuğun içinde bulunduğu çevre titizlikle incelenmeli, olumsuz durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Çocuğun çevresel etkenlere

bağlı olarak iyi ya da kötü bir okuma alışkanlığına sahip olabileceği kaçınılmaz bir gerçektir (Tazebay, 2005:10).

Öğrenci

İlkokuma yazma öğretiminde önemli faktör öğrencidir. Öğrenci, anne baba ve öğretmenlerden daha önemlidir. Öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması, öğrenmeye duyduğu ilgi ve ihtiyaç, öğrencinin öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen unsurlardır. Çocuk, okula başlamak için gerekli olan toplumsal olgunluğa ulaştığında, okulda yeni arkadaşlar edinmenin, yeni şeyler öğrenmenin verdiği mutluluğu hisseder; yuvadan uçmak isteyen kuş gibi, okula kaydedilmek için istek duymaktadır (Binbaşoğlu, 1995:25).

Öğretmen

İlkokuma yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birisi de öğretmendir. Öğretmenin hazır bulunuşluluk düzeyi çok önemlidir. Öğretmen öğrencilerin gözünde örnek bir profildir. Öğretmen hangi davranışları yaparsa öğrenci de onu taklit eder. Alanında, sürekli araştırma yapma, gelişmeye açık olma, teknolojiyi kullanabilme, öğretmenin en önemli özelliğidir. Bireylerin, başarı ve başarısızlıkları, topluma uyum veya uyumsuzluklarının altındaki etken öğretmen, dolayısıyla da eğitim ve öğretim kurumlarıdır (Gülşin, 2005:28).

Okul

İlkokuma yazma öğretiminde öğrencinin başarılı olmasında etkili olan faktörlerden birisi de okuldur. Okul demek çevre demektir. Okul, çevre kadar önemlidir. İlkokul dönemine gelmiş bir çocuk hareketlidir, etkindir. Hep bir şeyler yapmak ister. Çocuğun bu hareket gereksinimi “*oyun içinde eğitim*” uygulamasıyla karşılanmalı; derste taklitlere, oyunlara, oyunlaştırmaya (dramatizasyona) daha çok yer verilmelidir. Eğitim ile oyun uyumlu bir biçimde birbirini izlemelidir. Çocuğun etkin olacağı yöntemler, teknikler uygulanmalıdır. Unutulmamalıdır ki, sessizlik ve hareketsizlik içinde hiçbir yetenek gelişemez (Nas, 2004:2).

Dünyada Okuma Yazma ile İlgili Gelişmeler

Teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim, tüm dünyada sürekli bir değişim içindedir. Bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır.

Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2005:3). Dünyada okuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Güney Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada ise Tunus bulunmaktadır. Türkiye, Uruguay ve Tayland gibi ülkelerle aynı sıraları paylaşmaktadır (MEB, 2004: 1-6).

“Yapılan araştırmalar ışığında Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi Avrupa ülkelerinin sıralarının hiç de iyi olmadığını görmekteyiz. Bu sonuçları dikkate alan ülkeler okuma yazma programları için yoğun araştırmalar ve çalışmalar yapmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar, ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır.” (Güneş, 2005: 69).

Ülkemizde Okuma Yazma Öğretimi

Ülkemizde, son yıllarda bu konuda yoğun çalışmalar yapılmıştır. Bu girişimler, çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı; çoklu zekâyı kullanabilme beyin fırtınası yapabilme olanaklarını geliştiren bir programın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yenilikçi bir anlayışı da içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirilmesi tasarlanmaktadır (MEB, 2005:4). MEB, ilköğretimde program değişikliğinin gereklilikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Değişik bilim alanlarındaki araştırma bulgularının yöntem ve içerik olarak öğretim programlarına yansıtılması,
- Eğitimde kalitenin artırılması ve eşitliğin sağlanması,

- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerleri de dikkate alarak geliştirilme ihtiyacı,
- Öğrencilerin çoğunluğunda okula, okumaya tepki düzeyinde bir isteksizlik olması,
- Mevcut programda konuların çok kapsamlı ve ezbere dayalı olması,
- Programda yer alan konuların, çocukların gelişim düzeylerine uygun olmaması,
- Okulda öğrenilenlerle gerçek dünyanın çoğu kez uyum içinde olmaması,
- Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasında, temel eğitimde program bütünlüğünün olmaması,
- Dikey ekseninde, temel eğitimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa her bir dersin kendi içinde kavram bütünlüğünün olmaması,
- Yatay ekseninde, dersler arasında yeterli paralelliğin sağlanmamış olması,
- Ekonomik ve toplumsal gelişmelerle bireylerin yaratıcılık, araştırma, eleştirel düşünme yeterliklerini geliştirme gerekliliği,
- Kendini ifade edebilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirme gerekliliğinin daha baskın konuma gelmesi,
- Çocuklarımızın, ülke çapında ya da uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi (MEB, 2005: 4).

1.1. Problem Cümlesi

Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin karşılaştığı problemlerin incelenmesi.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemleri değerlendirmektir.

1.3. Alt Amaçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet durumu, yaş dağılımı, mesleki çalışma süreleri, medeni halleri, çocuğunun olup olmaması, mezun oldukları fakülteler ve köylerde görev yapıp yapmama durumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, aileden ve çevreden kaynaklanan problemler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, öğretim programından kaynaklanan problemler nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma ve ses temelli cümle yöntemini uygularken öğretmenden kaynaklanan problemler nelerdir?
5. Anket çalışmasına katılan öğrenci velilerinin yaş durumu, evlilik süreleri, çocuk sayısı, çalışma durumları nasıldır?
6. Öğrenci velilerine göre ilkokuma yazma ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, aileden ve sosyal çevreden kaynaklanan problemler nelerdir?

1.4. Önem

2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya konulan yeniden yapılandırmacı eğitim programı doğrultusunda okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi esas alınmıştır. Bu sisteme paralel olarak da bitişik eğik yazı sistemi kabul edilmiştir. Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçları, bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştiren bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı kişiler olarak yetiştirmektir. Okul, öğretmen ve eğitim müfredatı bu kişilerin yetişmesinde önemli rol oynar (MEB, 2005:5). Bu değişikliklerle birlikte ilk okuma yazma dersi veren

öğretmenlerin, bir takım değişkenler hesaba katılarak, yeni ilk okuma yazma programı hakkındaki fikir ve düşünceleri, ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm yolları ele alınıp tartışılacaktır. Bu konular, 2005-2011 eğitim öğretim yıllarında resmi ve özel ilköğretim okullarında ilköğretim birinci sınıf okutan öğretmenlerin araştırmaya katılımı ile ortaya çıkarılmak istenmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yeni müfredata ne kadar uyum sağlayabildikleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Öğreten, 2008:8).

Araştırma; yeni müfredatın okuma yazma öğretimi konusunda, öğretmenlerin fikir ve düşüncelerinde farklılık yaratan değişkenleri tespit edip, eğitime yansımından dolayı oluşabilecek sorunlar konusunda fikir vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu öğretmen fikirleri, bize yeni çözümler bulmamızda öncülük edecektir. Bununla birlikte bu araştırma; öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde bazı değişkenlerden (kalabalık ya da az mevcutlu ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ya da düşük sınıflar gibi) dolayı yaşadığı zorlukları ortaya koyarak müfredatın daha da geliştirilip uygulanması doğrultusunda yardımcı bir kaynak olmayı hedeflemektedir. Ayrıca araştırma önümüzdeki dönemlerde ilköğretim birinci sınıf okutacak olan öğretmenlerimize karşılaştıkları sorunlar hakkında fikir sahibi olmaları ve bu sorunlara çözüm düşünmeleri için de yol gösterici olacaktır. Sosyoekonomik durumları birbirinden farklı olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, sosyoekonomik durumları iyi olan ya da iyileşen anne babalar, çocukları ile daha fazla ilgileniyorlar şeklinde bir gözlemleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu gözleminin doğal sonucu ise bu tür ailelerden gelen çocukların daha başarılı olmalarıdır. Bu genel geçer bir kanıt değildir. Ailelerin öğretim sürecine katılmasının zorunlu olduğu ilköğretim birinci sınıf öğrencileri açısından bakıldığında öğretmenlerin öğrenci başarısı ile ilgili bu gözlemleri önem taşımaktadır. Tabii ki öğretmenlerin bu gözlemlerinin çok fazla bilimsel geçerliliği yoktur. Ancak eğitimle, özellikle de ilköğretim ile ilgili yapılmış teorik çalışmalarda aile- öğretmen işbirliği ve ailenin eğitime katkısı, öğrenci başarısında önemli etkiye sahip bir değişken olarak kabul edilmektedir. Ailenin bu konularda karşılaştığı problemler de araştırmada yer alacaktır (Öğreten, 2008:9).

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ve velilerin anket sorularını içtenlikle cevaplandıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırma kapsamında seçilen ilköğretim okullarının, Kırıkkale'deki tüm okulları ve bu okullardaki öğrenci velilerinin de tüm velileri temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Çalışma, Kırıkkale ili, merkez Atatürk İlköğretim Okulu'nda, Yahşihan ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında, 2005-2006, 2006- 2007, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim öğretim yıllarında ilköğretim birinci sınıf okutan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın süresi yüksek lisans tez süresiyle sınırlıdır.
3. Araştırma yüksek lisans tez süresi boyunca ulaşılan bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
4. Bu araştırma,araştırmacının zamanı, bilgi kaynakları, meslek tecrübesi ve maddi imkânlarıyla sınırlıdır.
5. Bu araştırma Kırıkkale'de yaşayan öğretmen ve veliler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimlerin tanımları aşağıda verilmektedir.

1.7.1. İlkokuma Yazma Öğretimi: Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya ilk okuma yazma öğretimi denir (Kavcar, Oğuzkan, 1989: 24).

1.7.2. Ses Temelli Cümle Yöntem: İlkokuma yazma öğretiminde, anlamlı bütünlük oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem, heceye, heceden kelimeye, kelimedem cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bir okuma yazma öğretim metodudur (Azim, 2010:10).

1.7.3. Görsel Okuma : Yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk, grafik, tablo vb. ile doğa ve sosyal olayları okuma, anlama, analiz ve sentez yaparak yorumlamadır (MEB, 2011: 244).

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. Okuma Yazmaya İlişkin Felsefi Görüşler

2.1. Eğitim Felsefesinin Gelişimi

Dünyada meydana gelen siyasi sosyal ve ekonomik değişimler devletleri farklı eğitim anlayışları arayışına itmiş ve ülkeler eğitim alanında değişik uygulamalar üretmeye başlamışlardır. “M.Ö.5.Yüzyılda Farslılar, Atina sitesine hücum edip limanlarını abluka eder, topraklarına sızarlar. Tarihi gelenek o dönemlerde sadece soylulara silah taşıma izni vermektedir. Halbuki yapılacak olan, deniz filoları kurmak, tüm vatandaşları yurt savunmasında kullanmaktır. Savaştan sonra Atina’da yapılan budur. Herkese, özellikle de askere alınanlara tam bir vatandaşlık hakkı verilir. İşte bu bağlamda sofistleri görüyoruz. Bu gelişmeler karşısında yeni bir zihinsel dönem açılır. Ahlaki bir görecelik, yaygılık kazanır. Eğitim öğretim hızlı, pratik ve doğrudan bir olgu haline gelir” (Tozlu, 2003: 21).

Ortaçağ Avrupa’sında skolastik eğitim bütünüyle dogmayı hakikat olarak kabul etmiş, bunun fert ve toplumlara geçirilişini eğitime yüklemiştir. 17. Yüzyılda, eğitimi felsefi açıdan temel bir düşünce ve prensip üzerine kurmak isteyen John Locke, insan zihninin doğuştan boş olduğunu iddia etmiştir. 18. Yüzyıla gelindiğinde aklın ve nesnellüğün karşısında olan J.J.Rousseau, bilimin, tekniğin ve bunlara dayanarak ilerlemenin ahlakı bozduğunu savunur. İnsanı medeniyet ve çevresinden uzaklaştırmak ister. Yeni bir insan modeli oluşturmayı hedefler (Tozlu, 2003:22).

2.2. Eğitim Felsefesine İlişkin Çağdaş Gelişmeler

Eğitim felsefesinde, filozof ve felsefecilerin eğitim konusun a ciddi olarak eğilmiş olmaları eğitim felsefesindeki en büyük gelişme olarak görülmektedir. “ Louis Arnauld Reid, filozof olarak eğitim felsefesine katkı sağlayanların en önde gelenlerindedir. Reid’in “Eğitim ve Bilginin Haritası”, ardından “Felsefe ve Eğitim” adlı kitabı çıkar. Bu dönemde daha pek çok felsefeci eğitime ilişkin teorik ve pratik alanlarda benzer eserlere imza atar. Bu tür çalışmalarla 1950’li yıllara gelindiğinde eğitim felsefesi artık yeni bir saha olarak ortaya çıkmıştır.”(Tozlu, 2003:22).

2.3. Eğitimin Felsefi Temelleri

İnsanoğlu, dünyaya geldiği andan itibaren, kendisini ve çevresinde var olanları anlamaya çalışır. Çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda bilgi edinir ve kendine özgü değerler geliştirir. Edindiği bilgi ve değerler aracılığıyla var olanlar karşısında bir tavır sergiler, çevresini kontrol etmeye ve geleceğe yönelik hedeflerini şekillendirmeye çalışır (Tuncer, 2007:2).

Bireyler birlikte toplumlara ve ülkeleri oluşturmaktadır. Bireyler gibi ülkelerin de benimsediği felsefeleri vardır. Bireylerin ve toplumların şekillendirilmesinde ve amaçlarını gerçekleştirmesinde eğitim ve öğretim kurumları önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitim öğretim sisteminin bireysel, toplumsal, evrensel bilgi ve değerler doğrultusunda nasıl yapılandırılacağı tüm ülkelerde önemli bir problem alanını teşkil etmektedir. Ülkeler bu soruna eğitim politikaları aracılığıyla çözüm getirmeye çalışırlar. Eğitim politikalarının ve bunların uygulamaya koyuluş biçiminin temelinde ise benimsenen eğitim felsefesi yatmaktadır. Eğitimin felsefi temelleri konusunda bilgi sahibi olmadan yapılacak bir öğretim, harita olmadan bilinmeyen bir yola çıkmaya benzetilmektedir. Toplumsallaşma süreci, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyu süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Toplumsallaşma, belirli bir toplumun davranış kalıplarını, kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna geliştiği olaydır (Tuncer, 2007:2).

Durkheim'in eğitimi, daha yaşlı kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş kuşaklar üzerindeki eylemi olarak tanımlayışı da bir anlamda toplumsallaşmayı ifade etmektedir (Tezcan, 1997:190-193). Kültürleme; ailede, sokakta, işyerinde her türlü seramoni ve merasimde bilinçli ya da bilinçdışı kendiliğinden oluşan ve bireysel olan öğrenmeleri de kapsar ki eğitimciler kültürlemenin bu kısmını "*informal*"; amaçlı olarak yapılanını ise "*formal eğitim*" olarak adlandıırırlar. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimidir. Bu nedenle, eğitim "*kasıtlı kültürleme süreci*" olarak da tanımlanmaktadır.

Küken (2001)'e göre felsefe; Yunanca "*sevgi, seven, seviyorum, peşinden koşuyorum, arıyorum*" anlamına gelen *Philla* ve "*bilgi, bilgelik, hikmet*" anlamına gelen *sophia* sözcüklerinden türeyen terimin işaret ettiği entelektüel faaliyet ve disiplindir. Buna göre, felsefe Yunanlılar için, "*bilgelik sevgisi*" ya da "*hikmet arayışı*" anlamına gelmiştir. Başlangıçtaki bu özgün anlama göre, her türden bilimsel araştırmacıya filozof adı verilmiştir. Felsefe bir düşünce faaliyetidir. İnsanın soru

sorabilme yeteneğine dayanır. Felsefeyi tüm diğer disiplinlerden ayıran en önemli özelliği, onun bu türden sorular üzerinde düşünürken, mantıksal delil ya da akıl yürütmeye dayanmasıdır. Buna göre, filozoflar, bu mantıksal akıl yürütmeleri ya kendileri yaratırlar ya da başkalarının akıl yürütmelerini eleştirirler. Filozoflar, aynı zamanda bu akıl yürütmelerin temelinde bulunan kavramları analiz eder ve açıklığa kavuştururlar (Tezcan, 1997:190-193).

2.4. Türk Eğitim Sisteminin Felsefesi Temelleri

Türk eğitim sisteminde ortak kabul gören belirli bir eğitim felsefesinden söz etmek güçtür. Türk eğitim sistemi, Osmanlı Devleti'nden devralınan kültürel miras ve insan unsuru üzerine kurulmuş olup, tarihsel bir arka planı vardır. Osmanlı Devleti, yenileşme hareketlerinden itibaren eğitimde de bir takım arayışlar içine girmiştir. Özellikle Tanzimat'tan sonra yaşanan doğu-batı çatışması, toplumsal yaşamın her alanında ve her kesiminde etkili olmuştur. Bir taraftan geleneği koruma ve sürdürme, diğer taraftan batılılaşma ve çağdaşlaşma amacı güdülmüştür. Tanzimat'tan sonra, Osmanlıcılık, Türkçülük, İslamcılık, Batıcılık gibi adlar altında gelişen siyaset ve fikir akımları olmuştur. Bunların içinde de farklı eğilimler ve bunları uzlaştırmaya, sentez yapmaya (Türk-İslam Sentezi, Doğu-Batı Sentezi) dönük çabalar olmuştur. Bunlar, eğitim anlayışlarına ve tartışmalarına da yansımıştır (Akyüz, 1993).

Cumhuriyetten sonra da bu tartışmalar devam etmiştir. Bu dönemde batıdan ülkemize bazı uzmanlar (John Dewey, Kuhne, A. Malche vb.) davet edilmiş, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiş; Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi bazı eğitimciler eğitimle ilgili görüşler ileri sürmüş, batılı ülkelerde gelişen eğitim ve okulla ilgili bazı görüşler ve akımlar, Türkiye'de de taraftarlar bulmuştur (Akyüz, 1993).

Bugünkü Türk eğitim sisteminin temelleri, Cumhuriyetten sonra atılmıştır. Bu temelde “İlerlemeci” eğitim akımının etkileri olmuştur. Cumhuriyetten sonra eğitimde demokrasi, laiklik, millilik, bilimsellik, sosyal adalet, fırsat ve imkân eşitliği vb. ilkeler geliştirilmiştir. Daha çok da sentezci bir çizgi izlenerek eğitimin çağdaş ve milli olmasına önem verilmiştir. Ama uzun bir süre amaçlanan sentez bir türlü gerçekleşmemiş, konu ve öğretmen merkezli, ezberci geleneksel eğitimin etkileri baskın bir biçimde varlığını sürdürmüştür. Eğitimle ilgili tartışmalar, daha çok ideolojik tartışmalar biçiminde süregelmiştir (Akyüz, 1993).

Türk eğitim sisteminin genel amaçları incelendiğinde, yetiştirilmesi öngörülen insan tipinin, bir taraftan gelenek, ulusal değerler ve ulusal kültüre bağlı olması, diğer taraftan da değişme ve yeniliklere açık olması beklenmektedir. Bunun yanında,

İyeliştirilecek bireylerin toplumun genel çıkarlarını gözetmesi, eğitimle toplumsal birlik ve bütünleşmenin sağlanması, diğler taraftan da bireylerin bireysel gelişimlerinin sağlanması öngörülmektedir. Böylece eğitimin toplumsal boyutu ile bireysel boyutu arasında bir denge kurulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla eğitimin dayandığı felsefenin de yukarıda açıklanmaya çalışılan bazı eğitim felsefelerinin bir sentezine dayandığı söylenebilir.

1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurasında görüşülen “*Milli Eğitimin Temel İlkeleri*”,1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile gerçekleşmiştir. Bu kanun temel ilkeleri tespit etmekten başka milli eğitim sisteminin genel yapısını, okul öncesi eğitim, orta öğretim, yüksek öğretim olarak önermekte, temel eğitimi 8 yıl olarak düzenlemekte, orta öğretimde çok amaçlı liselerin kurulması öngörülmektedir. Temel eğitim kanununun getirdiği en önemli yenilik ise hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin esas olarak alınmasıdır (Akyüz, 1993).

2.5. Yeni Öğretim Programlarının ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Felsefi Temelleri

2.5.1. Yapılandırmacılık

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır.

Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği bireyler, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Bu bağlamda STCY'nin temelleri hangi felsefi akımlara dayanmaktadır? Hangi temeller üzerine bina edilmiştir? Sorularına cevap olarak karşımıza bazı felsefi akımlar ve eğitime ilişkin tezleri çıkmaktadır (Hilav, 1990:79-80).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır.

Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Bu süreçte öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999:9). Yapılandırmacı yaklaşımın bu özellikleri eğitim alanında yeni gelişmelere önderlik edebilir. Öncelikle bu özelliklerin, öğrencileri öğrenme ortamında pasiflikten kurtarıp, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline getirmesi beklenir. Bireyler ezbere ve hazır bilgileri kullanmaya değil, düşünmeye yönlendirildiğinden; bireylerin bilişsel yönleri gelişir. Böylece, öğrenen öğrenmeyi aşılması zor yüksek bir duvar olarak değil, keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya olarak görülür (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

2. 5. 2. İlerlemecilik

İlerlemecilik, pragmatik felsefenin eğitime uygulananıdır. Pragmatik felsefe “değişme”yi gerçeğin esası olarak görür. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Eğitimciler yeni bilgi ve çevredeki değişimler ışığında politika ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmalıdır. İlerlemeciler geleneksel eğitimin katı disipline dayalı, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmaktadırlar (Varış, 1987:47).

2.5.3. İlerlemecilik –Yapılandırmacılık İlişkisi

İlerlemeci eğitim akımına göre; eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. İlerlemeciler, çocuğun bir bütün olarak görülmesi gerektiğini kabul ederler. Buna dayalı olarak çocuğun merkezde olduğu bir eğitim düzeni önem taşır.

Çocuklar ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun bir eğitim programı içinde yetişmelidir. (Varış, 1987). İlerlemecilik akımının bu görüşü ile, yapılandırmacı eğitim akımındaki; öğrenme aktif bir süreçtir, öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli meşgul olmasını gerektirir. İlkesinin, birbiriyle örtüştüğünü, dolayısıyla iki görüşünde aynı hedefi gerçekleştirmeye yönelik olduğunu görmekteyiz.

Öğrenmede “*problem çözme*” yöntemi esas alınmalıdır. İlerlemeci eğitim akımında, bilginin soyut olarak elde edilmesi ve bilginin öğretmen tarafından çocukların zihinlerine doldurulması görüşü yer almaz. Bilgi önemli ve anlamlı ise, insanlar o bilgi ile bir şeyler yapabilmelidir. Bilgi etkileşim içinde aktif olarak kazanılmalı ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak öğrenilmelidir. Problem çözme bilgi edinmede esastır. Bilgi yaşantı edinmede, yaşantıları geliştirmede ve yeniden düzenlemede bir araçtır. Bu açıdan problem çözme, kritik düşünme ve daha önce öğrenilmişlerin yeniden geliştirilmesini içerir (Varış, 1987.47).

Yukarıdaki ilerlemeci eğitim felsefesi görüşünün, yapılandırmacı eğitim akımındaki, öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998:32) ilkesiyle amaç ve hedef olarak aynı olduğunu görüyoruz.

“Okul yaşama hazır olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Okul, çocukların eleştirici güçlerini kullanarak yaşadıkları bir yer olmalıdır. Okulda çocuğa uygun öğretim ortamları hazırlanırken, hayatında karşılaşacağı durumlara yer verilmelidir” (Varış, 1973). İlerlemeci eğitim sisteminin bu görüşü ile yeniden yapılandırmacı eğitim sisteminin, “öğrenme yaşantımızla bağlantılıdır. Bilgilerimiz, inançlarımız, korkularımız, değer yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler”(Şişman, 2006:150-170), görüşünün, aynı olduğunu, birbirleriyle paralellik oluşturduğunu görüyoruz.

İlerlemeci akımda, “öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir. Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri planlamalı, öğretmen de bu durumda onlara rehberlik etmelidir. Öğretmen, öğretim ortamının hazırlayıcısı, yol göstereni ve koordinatörüdür. O sınıfta otoritenin tek kaynağı olarak görülmemelidir”(Varış, 1987:47).

Yapılandırmacı eğitim sisteminde öğretmenin rolüne bakacak olursak;

“Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, program uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir.” Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999:22). İki yaklaşımın da öğretmenin özelliklerine bakış açılarında paralellik, benzerlik olduğunu görüyoruz.

İlerlemeci eğitim felsefesinde okul, “öğrencileri yarışmadan çok, işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirmelidir; uygar bir yaşam için eğitim bir grup yaşantısı olmalıdır.” görüşünü savunurken, yapılandırmacı eğitim felsefesi; “öğrenme aktif bir süreçtir. Öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli meşgul olmasını gerektirir.” ilkesini benimsemiştir. İlerlemeci eğitim felsefesinde, “demokratik eğitim ortamı; bunun için de okulda, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine, fikirlerin serbestçe tartışılmasına, okul faaliyetlerinin öğrencilerle birlikte planlanmasına ve herkesin eğitim yaşantısı sürecine katılmasına imkân sağlanmalıdır. İlerlemeciler, bireyin dinamik yönüne ağırlık vererek, onun grup sürecine katılıp; bilimsel yöntemlerini kullanarak kendi kendisini gerçekleştirmesine önem vermektedir.”

Yapılandırmacı eğitim felsefesinde ise öğrenenin etkin rol aldığı sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştiğini bir ortamın hazırlanması gerekir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999:8, Akt: Şaşan:51).

Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998: 32).

2.5.4. Varoluşçuluk

Varoluşçular insana önem verirler. Varoluş özden önce gelir. İnsan hayatı boyunca ne yapacağı hakkında kararı kendisi vermelidir. Her insan kendisinden, kendi değer yargılarından sorumludur.

Bu felsefenin eğitime getirmek istediği unsur “*İnsan Özgürlüğü*”dür. Eğitim, kişinin kendini gerçek özellikleriyle tanımasına imkân vermelidir. Okul programları kişiliklerin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin görevi de kişinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Öğretimde kişiye değişik seçenekler vererek, doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatı verilmelidir(Magill,1992:32-84).

2.5.5. Varoluşçuluk –Yapılandırmacılık İlişkisi

Varoluşçu eğitim felsefesine göre, eğitimde en uygun yöntem Sokratik Tartışmadır. Ancak öğretmen tarafsız olmalı, kendi doğrularını ve değerlerini kesinlikle öğrenciye zorla benimsetmeye kalkmamalıdır.

Yapılandırmacı öğrenmede, sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999:8, Akt: Şaşan, 2002:74-75, 49-52).

İki felsefi akımın eğitim anlayışında paralel olduğunu görüyoruz.

2.5.6. Hümanizm

Hümanist felsefe de asıl olan insandır. İnsanlık sevgisini, insanın yüceliğini amaç ve olgunluk sayan bir öğretidir. İnsan kendi başına anlamlı yeterli bir bütündür. Asıl

olan insanın ilgileri değerleri ve ihtiyaçlarıdır. Hümanistik eğitim anlayışının felsefi temellerini Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın attığı söylenmektedir.

Hümanist anlayışın üç temel özelliği;

1. Müfredatın içeriği açısından: Eğitim programının öğrencilerin gerçek hayatıyla ilgili konulardan oluşmuş olması.
2. Müfredatın işleniş bakımından: Bilişsel, duyuşsal anlamda hep öğrenci odaklı olması.
3. Okul ve grup yapısı bakımından: Zamanlama ve okul çevresini hümanist öğretimi ve bireysel sınıfları destekleyecek şekilde düzenlenmesidir (Varış, 1973:56).

2.5.7. Hümanizm-Yapılandırmacılık

Hümanist teorinin öğretim ilkeleri arasında öğrenci merkezli olması, sosyal bir kişilik gelişiminin esas olması, performans temelli, test ve sınav ağırlıklı eğitim anlayışına karşı olması, buluş yoluyla öğrenme ve öğrencilerin duygu ve kişisel tercihlerine saygı duyulması ön plana çıkmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim akımı da öğrenciyi merkeze alır. Yapılandırmacı akımda öğretmenin görevi öğrenciyi yönlendirmek ve ona rehberlik etmektir.

Yapılandırmacı eğitim sistemi ilerlemecilik, varoluşçuluk, hümanizm akımlarının tümünden etkilenmiş, bu akımların özlerinden alarak yepyeni bir felsefi akım haline gelmiştir. Günümüzde, dünyanın birçok ülkesinde ve ülkemizde yeniden yapılandırmacı eğitim sistemi kullanılmaktadır.

2.6. Avrupa'da İlk Okuma Yazma Öğretimi

İlk okuma yazma öğretiminde ülkemizde ve Avrupa ülkelerinde genellikle uzun yıllar tümevarım metodu dediğimiz heceden cümle kurma yöntemi kullanılmıştır. Fakat belli bir süre sonra Avrupa'da bu yöntemin aksaklıkları gün yüzüne çıkmıştır. Harflerin adlarını öğretmektense, hiç olmazsa seslerini öğretmenin daha uygun olacağı fikri kabul edilmiştir (Aköz, Aydoğdu, 1960:5).

Almanya'da da Johann Basedow, bu yöntemle benzer oyunlu çalışmalar yapmıştır. Johann Basedow, 32 harf ihtiva eden kartonların içinden öğrencilerden istenilen harfi bulmalarını istemiş, harfleri başarıyla bulan çocukları ödüllendirmiştir. Ayrıca harfleri yiyecekler şekline getirip öğrencilere bunları yedirmek suretiyle harfleri öğretmiştir (Şenol, 1999:5).

Abbe Rodonvilliers ile Nicolas Adam, Fransa'da çözümleme metodunu tavsiye ettikleri sırada Almanya'da Lambertus Gedicke de aynı yoldan yürünmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Lambertus Gedicke, 1779'da yazdığı bir eserle ve 1791'de yayınladığı

bir alfabe kitabıyla “*Kelime Metodu*” uygulamasını anlatmıştır. Fransa’da Delauney Cherirer, okuma ve yazmanın birlikte yürütülmesi gerektiğini savunmuştur. Almanya’da da Graser aynı esası savunurken Stephani, 1803’te yayınladığı bir kitapta sessiz harflerin, sesli harflere bağlanmadan okunması esasına dayanan “*Ses Metodu*” yöntemini önermiştir (Baymur, 1962:17- 21).

Günümüzde, Avrupa ülkelerinde okuma yazma öğretimi yönteminde çok farklılıklar vardır. Bazı ülkelerde bireşim çözümlenmesi uygulanırken, bazılarında çözümlenme bireşim yöntemi uygulanmaktadır. Hatta bazı ülkelerde de eyaletten eyalete değişik yöntem ve teknikler uygulanmaktadır (Güleryüz, 1998:8).

2.7. Osmanlı’da İlkokuma Yazma Öğretimi

Osmanlı Devleti’nde tarihi süreçte birden çok alfabe kullanılmıştır. Her alfabe değişimi kültürel anlamda yeniden bir yapılanmaya da neden olmaktadır. Türkler, müslüman olmalarıyla Göktürk ve Uygur alfabelerini bırakarak Arap alfabesini, cumhuriyetle birlikte Latin alfabesini kullanmışlardır (Güleryüz, 2002:49). Bütün dünyada olduğu gibi Osmanlı Devleti’nde de okuma yazma öğretimi, harf yöntemi (Tesmîye Usûlü) ile başlamıştır. Batıdaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti’nde de harf yöntemi eleştirilere neden olmuş ve 1870’li yıllarda harf yönteminin yanında ses yöntemi (Savti Usûl) de kullanılmaya başlanmıştır (Tortop, 2004:22).

Osmanlı Devleti’nde okuma yazma öğretimi batıdaki gelişmelere paralel bir seyir izlemiştir. Harf yöntemi, Kur’an okuma öğretiminde kullanılmıştır. Osmanlı, okuma yazma öğretiminde yöntem tartışmasına geç girmiştir. Bunun birçok sebebi vardır. Bu sebepleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Matbaanın Osmanlı’ya geç girmesi,
2. Osmanlı Devleti’nde son yıllarda karışıklıkların meydana gelmesi,
3. Osmanlı’nın ulusal bir eğitim politikasının olmaması.

Osmanlı Devleti’nde “*Elifba Cüzü*” ve bunun çizdiği öğretim yolu izlenmiştir. Alfabenin 29 harfi sıralanır, daha sonra “*hareke-i resmîye*” adını alan sesliler ve diğer işaretler öğretilirdi. “*Ebcet*” ve “*Hevvez*”den sonra da Kur’an sureleri okutulurdu (Baymur, 1962:25). 1918 yılında ise Nüzhet Sabit, yayınladığı “*Kelime Usûlü*” ile “*Elifba*” kitabıyla cümle yönteminin temellerini atmıştır (Şahbaz, 2005:353).

2.8. Cumhuriyet Döneminde İlkokuma Yazma Öğretimi

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra her alanda olduğu gibi Atatürk’ün önderliğinde eğitim alanında da birçok yenilikler yapılmıştır. Tevhidi Tedrisat kanunu

ile eğitim tek elden kontrol altına alınmış; eğitimde plan ve programa büyük önem verilmiştir (Gülyüz, 2002:52).

2.9. Cumhuriyet Sonrası İlkokuma Yazma Alanındaki Çalışmalar

2.9.1. 1924 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

Cumhuriyet döneminde alfabe değiştirilmesine yönelik ilk öneri 1923'te İzmir İktisat Kongresi'nde işçi delegelerinden Ali Nazmi tarafından verilmiş ancak başta kongre başkanı Kâzım Karabekir olmak üzere delegelerden büyük kısmı tarafından sert tepkiyle karşılanmıştır (Korkmaz, 1963:37).

Kâzım Karabekir Hakimiyet-i Milliyye gazetesinin 5 Mart 1923 tarihli baskısında verdiği demeçte: *“Arkadaşlar, bugün hangi ecnebî ile görüşseniz ilk işiteceğiniz sözler: Türkçe gayet güzel bir lisandır, kolaydır, fakat harfler fenadır. Bunlar bütün ecnebîlerin ağzında ve sizinle ilk görüşen bir ecnebînin size telkin edeceği şeylerdir. Bu fikir, ekseriyyetle gayr-ı müslim insanlardan ibaret olan birtakım tercümanlar vasıtasıyla her tarafta ve hassat'an İstanbul'da ecnebîlere telkin edilmektedir. Bizim dilimizi terennüm edecek hiçbir Lâtin harufu yoktur. Bugün Fransızca haruf o kadar karışıktır ki bizim dilimizi kabil değil terennüm edemez.”* diyerek öneriye tepkisini dile getirmiştir (Levend, 1972:392-393).

Alfabe tartışmalarını Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ilk taşıyan İzmir milletvekili Şükrü Saracoğlu olmuştur. Saracoğlu, Maarif Vekâleti'nin bütçesinin görüşüldüğü 25 Şubat 1924 tarihli oturumunda gösterilen gayrete rağmen, yine de halkın okuma-yazma oranının düşüklüğünü Arap alfabesine bağlıyordu: *“Benim kanaatimce, bu büyük derdin en vahim noktası harflerdir. Eğer ben Arap harfi diyecek olursam burada da acaba benim fikrime tuğyan ve isyan edecek var mı? Efendiler! Bunun yegâne kabahati harflerdir. Arap hurûfatı, Türk lisanını yazmaya müsait değildir. Hacımızın, hocamızın, amirimizin, memurumuzun gayretine, asırlardan beri yapılan bunca fedakârlıklara rağmen halkımızın ancak yüzde ikisi veya üçü okumuştur.”* (Levend, 1972:395).

Bu tartışmalar paralelinde 1924 yılında alfabe kongresinde ilk okuma yazmada öğretmen “ses” yöntemi ile kelime yöntemlerinden birini seçmek ve uygulamakta serbest bırakılmıştır. Programda her iki yönetime göre izlenecek yolların ayrı bir yönetmelik ile açıklanacağı da belirtilmiştir. Ayrıca ilkokuma yazmada öğretilecek sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmesi istenmiştir. Harflerin öğretilmesinde alfabetik sıra izlenmemesi istenmiştir. Programa göre, okuma ve yazı dersinin birlikte yapılması esas alınmıştır. Yani çocuklar okudukları sözcükleri yazacaklar ve

yazdıklarını da okuyacaklardır. Bu programda anlamlı okumaya, açık okumaya, okunanı anlattırmaya, her derste 3-4 sözcüğü kavratırmaya ve cümle içinde kullandırmaya önem verilmiştir. Okuma parçalarının ahlaki ve edebi bir değerinin olmasının yanında, ulusal tarih ve özellikle son Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet ilkeleri ile ilgili olması istenmiştir (Binbaşıoğlu, 1994:4).

2.9.2. 1926 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretiminde "Sözcük" ve "Karma Yöntem" öngörülmektedir. İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi; alfabe, kıraat, inşat, temsil, imla, tahrir, gramer ve el yazısı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Kıraat, el yazısı, imla, tahrir ve gramer birbirine sıkı bir suretle merbut olacaktır. Ancak ilk mektebin son iki sınıfındaki el yazısı dersinde bir istisna yapılabilir. Birinci senenin ifade dersinde evvela küçük cümleler teşkil edilecek ve bu cümleler talebe münferiden ve bazı keredede hep bir ağızdan tekrar ettirilecektir. Hep bir ağızdan telaffuz esnasında karışıklık ve gürültü olmamasına dikkat edilmelidir (Binbaşıoğlu, 1999:15).

2.9.3. 1936 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

“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).

2.9.4. 1939 Köy İlkokul Programı Projesi İlkokuma Yazma Öğretimi

“İlkokuma yazma öğretimi okuma kitabı üzerinde ve imkân oldukça ilkokul programında tavsiye edilen vasıtalara ve öğretim tarzlarına göre yürütülecektir. İmla derslerinde, talebenin her kelimeyi görerek, söyleyerek, işiterek, yazarak öğrenmesine ehemmiyet verilecektir.” (Cicioğlu, 1985:31).

“Yazı faaliyeti 1.sınıftan itibaren ilkokul programının belirlediği esaslar üzerinde yürütülecektir. Bitişik yazıya talebe büyük ve küçük temel harfler üzerinde gerektiği kadar mümarese yaptıktan sonra geçilecek ve talebenin daima az fakat itinalı ve temiz yazmasına bilhassa önem verilecektir.” (Gözütok, 2003:44-64).

2.9.5. 1948 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

Programda çözümlene metodu önerilmektedir. Bunu aşağıdaki açıklamadan anlayabiliriz. “İlkokuma ve yazmaya basit cümleler ve kelimelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir. Üzerinde durulan cümle ve kelimelerle hikâyeler, tekerlemeler vücuda getirmeye ilk zamanlardan başlayarak önem verecek ve ilk okuma yazma konularının, öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olmasını sağlayacaktır.” (Güleryüz, 2000 : 89).

“Bu sırada Türk alfabesine giren bütün harflerin metinlerde gereği kadar tekrarlanmasına dikkat edilecektir. Okuma ve yazma faaliyeti beraber yürüyecek, çocuklar okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeleri, aynı zamanda yazacaklardır. İlk okuma ve yazmaya programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak önce temel harflerden harekete geçilmek suretiyle başlanacak, bununla beraber sırası gelince öğrencilere küçük harfler de öğretilenecektir.” (Güleryüz, 2000 : 89).

Sınıfın günlük hayatından kuvvet alan öğretmenin genel bir okuma kitabının metnine bağlanmaması gerekir. Onun için ilkokuma kitabı kendisine zaman zaman başvurulmuş bir alıştırmaya vasıtası olarak kalacak, bunun yanında bol ve pedagojik değerde başka bir takım araç ve gereçlere de yer verecektir. Kitaptan başka ilk okuma ve yazmada kullanılacak belli başlı araç ve gereçler şunlardır: Büyük fişler, küçük fişler, okuma parçaları, çözümlene levhaları, kara tahta, kum masası ve müteharrik harfler. Öğretmen kelimeleri öğrencilere kuru kuruya tekrar ettirmekten sakınmalı, bunu onların dikkatini ve ilgisini çekecek surette yapmayı sağlamalıdır. Bir kelimeye dikkat çekmek için de en iyi çare, o kelimeyi öğrenciler için ilgi çekici kılmak; sevimli fıkralarla kelimeler pekiştirilmelidir. Öğretmen bundan başka o kelimeyi ayrı ayrı cümlelerde tahtaya veya deftere yazdırarak okutmalı veya kelimenin başka başka fişlerde yazılmış şekillerine dikkat ettirmelidir.

Programda sesli okuma üzerinde durulmuş ve faydalarından bahsedilmiştir. Ayrıca çocuklara okunacak konular ve kitaplar, iyi işleyen bir sınıf kitaplığının öneminden bahsedilmiştir (Uçar, 2001:7).

1948 programıyla ilkokuma ve yazma öğretimine, büyük temel harflerle başlanacağı ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavratıldıktan sonra, küçüklerine geçileceği belirtilmiştir. Bu sırada bazı öğretmenler de başlangıçtan itibaren hem küçük

hem de büyük harflerin kullanılmasının daha doğru olacağını ileri sürmüşlerdir (Uçar, 2001:7). 1968 programında da bu gelişmeler göz önünde bulundurularak, çözümleme yönteminin çok yararlı olduğu, büyük ve küçük temel harflerin birlikte kullanılacağı ifade edilmiştir (Tortop, 2004: 23).

2.9.6. 1962 İlkokul Programı Taslağı ve İlkokuma Yazma Öğretimi

Program taslağındaki ilkokuma yazma öğretimi 1948 programında yer alan ilk okuma yazma öğretiminin hemen hemen aynısıdır. İlkokuma yazma öğretiminde çıkış noktası, öğrencilerin ve sınıfın günlük hayatı olmalıdır. Programda çözümleme metodu önerilmektedir. Bunu şu açıklamadan anlayabiliriz; *“İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceğı kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli;bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümleleri, içinde aynı heceler bulunan kelimeleri yan yana getirmelidir. Kullanılan cümle ve kelimeleri hikâyeler, masallar, tekerlemeler içinde kullanmaya önem vermeli ve ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması sağlanmalıdır.”* (Güleryüz, 2000: 89).

İlkokuma yazma çalışmalarında Türk alfabesine yeni giren bütün harflerin metinlerle gereğı kadar tekrarlanmasına dikkat edilmelidir. Okuma yazma etkinliğı daima birlikte yürütülmeli öğrencilere okumasını öğrendikleri cümle ve kelimeler aynı zamanda yazdırılmalıdır. İlkokuma yazmaya başlarken programın çizdiğı yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir. Harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yönere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine oranlarına gerektikçe öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. Özellikle harflerin doğru ve örneklere uygun yazılması sağlanmalıdır. Öğretmen, cümleleri öğrencilere fazla tekrar ettirmekten sakınmalı, bunu onların dikkatini ve ilgisini çekecek şekilde yapmayı sağlamalı, cümleler ilgi çekici fıkralar ve sözler içinde ve yerine göre oyun şeklinde tekrar edilmelidir. Öğretmen, gelişi güzel yazılara göz yummamalı, öğrencilerin sınıflarının seviyesine uygun bir hızla yazmaları için titiz davranmalı; erken yazanlarinkini değil, doğru ve güzel yazanlarinkini değerli saymalıdır. Tahtaya yazdırılan yazılar, imla ve yazı bakımından değerlendirme yapılırken öğrencilerin hataları onları incitmeden güzel bir şekilde söylenmelidir. Birinci sınıfta dik temel harfler önerilmiştir. Program taslağında temel harfler ve işaretler, dekoratif yazı örneğı,

eğik temel harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı örneklerine yer verilmiştir. Bitişik dik el yazısı ve bitişik eğik el yazısı II, III, IV, V. sınıflarda önerilecektir (Cicioğlu, 1985:31).

2.9.7. 1968 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

Program taslağındaki ilkokuma yazma öğretimi 1962 ilkokul programı taslağında yer alan ilk okuma yazma öğretiminin hemen hemen aynısıdır. Programda çözümleme metodu ağır basmaktadır. *“İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı, zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünmeli bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen kelime, hece ve harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümleleri, içinde aynı heceler bulunan kelimeleri yan yana getirmelidir. Üzerinde durulan cümle ve kelimeleri hikâyeler, masallar, tekerlemeler içinde kullanmaya önem vermeli ve konuların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasını sağlamalıdır.”*(Tortop, 2004: 23). *“İlkokuma yazma kitabı öğretmene zaman zaman başvuru olan bir alıştırtma vasıtası olarak kalmalı, bunun yanında bol ve pedagojik değerde başka bir takım araç ve gereçlere de yer verilmelidir. İlkokuma ve yazmada kullanılacak belli başlı araç ve gereçler: Büyük fişler, küçük fişler, hikayeler, tekerlemeler, bilmeceler, manzumeler, çözümleme levhaları, yazı tahtası, kum masası, harfler. Öğretmen, cümleleri öğrencilere maksatsız tekrar ettirmekten sakınmalı, bunu onların dikkatini ve ilgisini çekecek yolda yapmayı sağlamalı, cümleler ilgi çekici fıkralar ve sözler içinde ve yerine göre oyun şeklinde tekrar ettirmelidir. Öğretmen gelişi güzel yazılara göz yummamalı, öğrencilerin sınıflarının seviyesine uygun bir hızla yazmaları için titizlik göstermeli; erken yazanlarınkini değil, doğru ve güzel yazanlarınkini değerli saymalıdır. Tahtaya yazdırılan yazılarda aynı şekilde imla ve yazı bakımından öğrencileri kırmadan değerlendirmelidir.”*(Tortop, 2004:23).

2.9.8. 1982 Programı İlkokuma Yazma Öğretimi

Programda çözümleme yöntemi öngörülmektedir. *“İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra içindeki sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlenmeler sonunda elde edilen kelime ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır.”*(Güleryüz, 2002:55).

“Cümlelerin, kelimelerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan cümlelerden içinde aynı heceler bulunan kelimelerden yararlanmalıdır. Üzerinde durulan cümle ve kelimeleri öyküler, masallar, tekerlemeler

içinde kullanmaya önem vermeli ve ilkokuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasını sağlamalıdır.” (Güleryüz, 2002:55).

Programda okuma ve yazmanın birlikte yürütülmesi gerektiği, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harflerin birlikte öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. İllkokuma ve yazma öğretiminde bol ve pedagojik değerlerde bir takım araç ve gereçlere yer verilmesi gerektiği belirtilmiş ve kitaptan başka yararlanılacak belli başlı araç ve gereçler açıklanmıştır. Programda cümleleri ve kelimeleri tekrarlatırken öğretmenin yapması gerekenler kurallar vardır (MEB, 1999:15-16).

Kılavuzda belirtildiğine göre, geliştirilen programların özellikleri şunlardır:

- İmkânlar ölçüsünde eğitim teknoloğu, eğitim ekonomisti, pedagoğ, psikoloğ, sosyoloğ, ölçme değerlendirmeci, eğitim yöneticisi vb. disiplinlerde alan uzmanları ve öğretmenlerden faydalanılmaktadır.
- Toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ve gereksinimleri dikkate alınmaktadır.
- Programın temel boyutları, amaç, kapsam, öğrenme, öğretme süreci ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.
- Program hazırlanmasında basitten zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa vb. ilkelere uyulmaktadır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkeze alınmaktadır.
- Öğrencilere istenilen davranışları kazandırmada, hedef davranışları kapsayan örnek ders planlarının yapılması, öğrenci başarısını ölçmede kullanılan tekniklerin, örneklerle gösterilmesi ve hazırlanan programların en az bir öğretim yılı denendikten sonra uygulanması, program çalışmalarının esasını oluşturmaktadır (MEB, 1999: 15-16).

2.10. İllkokuma Yazma Öğretiminin Özellikleri

2.10.1. İllkokuma Yazma Öğretimi Kavramları

Okuma

B.Göğüş'e göre okumayı açıklarken, bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır. Böylece anlam kavranmış, algılanmış olur (Göğüş, 1978: 62).

“Okuyabilmek için çocuk önce harf adını alan yazılı işaretleri tanımalı, sonra bu harflerin karşılığı olan sesleri öğrenmeli, harfler ve sesler arasında çağrışım kurmalı, harfler ile sesler arasındaki ilişkiyi unutmamalı, daha sonra da bu harf dizilerinin ifade ettiği anlamı kavramalıdır. Ayrıca farklı sesleri ve harfleri ayırt edebilmeli, benzer harf

ve sesleri karıştırmamalı, satırlar boyunca dizilmiş olan harf gruplarına bir anlam verebilmelidir.”(Göğüş, 1978:62).

R.J. Sternberg (1985)’e göre, okuma becerisi iki şekilde olur. Birincisi sözcüklerin tanınması, ikincisi ise anlamın anlaşılmasıdır (Bayhan, 2003:8). Eleanor Jack Gibson ve Harry Levin (1979)’e göre okuma; sayfadaki görsel bilginin okuyucu tarafından çekip çıkarılması ve metindeki anlamın kavranmasıdır (Kerem,2001:22).

“Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.”(Sever, 1997:77).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir.”(Demirel, 1999:59).

Albert J. Harris ve Edward R. Sipay (1990)’e göre okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır (Bayındır, 2003:3).

Yazma

Yazma, genelde öğrencilerin çok haz etmedikleri öğrenciye çok zor gelen bir eğitim faaliyetidir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için uygun adımların öğretmen tarafından atılması gerekir. Öğretmen, öğrencinin estetik duygularını ön plana çıkararak, öğrencinin ilgi duyduğu, sevdiği şeyleri yazı çalışmalarında kullanarak bu eğitim etkinliğini sevdirmeye çalışmalıdır. Çocuklar ilköğretim birinci sınıfına geldiklerinde yazı yazmayı öğrenecek gelişim düzeyine ulaşırlar. Yazıyı belli bir hızla yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek küçük kasların gelişimi ve kontrolünün kazanılmasına bağlıdır. Ancak, bu yaş dönemindeki çocukların küçük kasları gelişim süreci içinde bulunduğu için gereğinden fazla yazı çalışması yaptırmak öğrencilerde yorgunluk belirtilerinin ortaya çıkmasına, gerginliğe ve isteksizliğe neden olabilmektedir (Çelenk, 2003:10).

Bunun sonucunda öğrenciler yazı yazmaktan uzaklaşabilmekte ya da yazılarında kötüleşme olabilmektedir. Öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırılırken yazmanın üç temel boyutu önemlidir. Öğrencinin çevresinden bilgi toplaması, toplanan bilgileri sıraya koyarak anlamlı bütünlükler oluşturması, yazmanın bilişsel boyutunu; anlatımda sadelik, akıcılık, yazının güzelliği, sürükleyici ve ilgi uyandırıcı olması duyuşsal boyutunu; kalemi tutma, bastırma, yazarken sırada oturuş, defteri tutuş da yazmanın psikomotor boyutunu belirtir (Güleryüz, 2002:21). Kullandığımız alfabeyle dayalı olan, yazının yazılmasında uyulması gereken kurallar, harflerin yazılış yönleri, birbirine oranları, büyük ve küçük harflerin yazılış biçimleri, güzel yazı yazma çalışmaları yazı öğretimi olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2002:23).

2.10.2. İlkokuma Yazma Öğretimi

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilkokuma yazma öğretiminin amacı, sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir.

Bu süreçte Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma ve yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi için ilk adımı atmak demektir. Ülkemizde “Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim” gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılması ön görülmüştür (Güneş, 1997:137-155).

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

İlkokuma yazma öğretimi önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik ilkokuldan sonraki öğretim hayatında da öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı gerçeği unutulmamalıdır (Baş, 2004:74).

2.10.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amacı

Öğrencinin gelecekteki başarısı veya başarısızlığı, ilkokuma yazma öğretiminin biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu sebeple, ilkokuma ve yazma öğretimini yürüten öğretmen, her ne şekilde olursa olsun öğrencilere bir okuma yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma ve yazma becerisi kazandırmayı hedeflemelidir (Saral, 1971:4).

Çağdaş yaşam; hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2000:3-4).

Bu istek göz önüne alınırsa ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini belirleyen eğitim programları büyük önem kazanmaktadır. Eğitim programlarında amaçlar ne kadar net ve belirgin; davranışlar ne kadar ölçülebilir ve gözlenebilir olarak belirlenmiş ise eğitimin hedeflerine hangi oranda ulaşıldığı o derece rahat ölçülebilir. Bu bakımdan, amaçları iyi belirlenmiş ilkokuma yazma öğretimi ile çocuklar; dinleyen, anlayan, konuşan, okuyan ve yazan bireyler konumuna geleceklerdir (Tortop, 2004:20).

Bu istek göz önüne alınırsa ilk okuma yazma öğretim yöntemlerini belirleyen eğitim programları büyük önem kazanmaktadır. Türkçe literatürü incelendiğinde ilk okuma ve yazma öğretiminin amaçlarına ya hiç değinilmediği ya da dil gelişiminin temel becerilerinin uzağında ele alındığı ve ilk okuma yazma öğretiminin sadece okuyup yazma davranışları olarak algılandığı görülmektedir. Halbuki dil gelişimi bir bütündür. Okuma ve yazma becerilerini öbür dil etkinliklerinden, yani dinleme ve konuşma becerilerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir (Çelenk, 2006:13).

2.10.4. İlkokuma Ve Yazma Öğretiminin Genel Amaçları

- Düzeyine uygun sıralanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri, konuşmaları anlayabilme,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmekten ve kullanmaktan zevk alabilme (Güleryüz, 2002:67).

2.10.5. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

1. İlkokuma yazma öğretimi anadilin becerileri üzerinde temellenir.
2. Çocuğun dili çevresinin dilidir.
3. Kişilerin Türkçe dersi başarısı ile diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek düzeyli bir ilişki vardır.
4. İlkokuma yazma öğretiminde seçilecek okuma parçaları ve metinler öğrencilerin sözcük dağarcığına, duygu dünyasına uygun olmalıdır.
5. İlkokuma yazma öğretiminde kolaydan zora yöntemi izlenmelidir.
6. Okuma yazma öğretimi, ezberlemeye değil; anlamaya dayalı olarak yürütülmelidir.
7. Okuma yazma öğretiminde çözümlene ve birleşim işlemleri esas alınmalıdır.
8. İlkokuma yazma öğretiminde çocuğun yaşamla ilişkisini kuracak Hayat Bilgisi, eksen ders olarak alınmalıdır.

9. Her öğrencinin öğrenme düzeyi ve öğrenme biçimi farklıdır.
10. İlkokuma yazma öğretiminde öğrenciler, çocuk edebiyatı kapsamına dahil olan ürünlerden yararlandırılmalıdır.
11. Öğrenci, olayları ve nesnelere toptan algıladığı için, öğrenme materyalleri olacak olan öykü, metin ve cümlelerde anlamlı bir bütünlük oluşturmalıdır.
12. İlkokuma yazma öğretimi aşamalı ve birbirinin ön koşulu öğrenmelere dayalı çalışmalar dizisinden oluşmaktadır.
13. İlkokuma yazma öğretimi “*Tam Öğrenme Modeli*” yöntemine uygun olarak yürütülmelidir (Güleryüz, 2002:67-71).

2.10.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Ailenin Önemi

Aile, toplumun temelini oluşturan; milletleri ayakta tutan en önemli kurumlardan bir tanesidir. İnsanın en derin ve köklü özelliklerine dayanan aile, evrensel bir sosyal kurumdur. Toplumun yapısında ve sosyal sisteminde ailenin bir kurum olarak önemli yeri vardır. Aile, temel sosyal kurumdur. Toplumun en küçük sosyal örgütü ve aynı zamanda bireyin ilk eğitimi aldığı yerdir. Sosyolojik açıdan yapılacak sınıflandırmada, sosyal grupları birincil ve ikincil diye ayırdığımızda, aile birincil grupların ilki ve en önemlisidir. Çünkü bireyin ilk duygu, davranış, düşünce ve eğitimi kazandığı yer ailesidir. Bu kazandıkları, onun hayatı boyunca kültürel ve eğitimsel formasyonuna temel teşkil eder (Kıncal, 1993: 63).

Aile ilk sosyalleşme aracıdır. Aile, özellikle ilk çocukluk döneminde bireye, diğer sosyal kurumların etkisi konusunda aracılık eder. Ailenin etkisi, aile büyüklüğü, çocuğun kardeşler içerisindeki sırası, cinsiyet rolleri ile yetkinin tayini ve sosyoekonomik statü gibi belirli yapısal karakteristiklere bağlıdır (Kıncal, 1993:63).

Ailenin, çocuğun eğitimi ile ilgili gücü, su götürmez bir gerçektir. Okul çağındaki çocuğun eğitiminin aileden bağımsız ve kopuk olması düşünülemez. İlköğretim, çocuğun örgün eğitim hayatının başlangıcı kabul edilecek olursa, bu dönemde aileye de büyük görevler düşmektedir. Öğrencinin hızlı gelişiminin olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştiği ilk çocukluk evresinde aile ortamı, eğitim açısından çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Baran, 1996:226).

Geleneksel ve yeni teorik bakış açıları, ailenin çocuğun eğitimindeki önemli rolünü desteklemektedir. Ailelerin çocuğun ilk öğretmenleri olduğu görüşü 1592-1679 yılları arasında yaşayan John Amos Comenius tarafından çocuk eğitimi ile ilgili el kitabının yazılmasından bu yana sosyal reform hareketlerini etkilemektedir (Akyol, 1999:3).

Piaget teorisi, çocuğun eğitildiği ve yetiştirildiği okul ve ev gibi bazı ortamlarda çocuk gelişiminin desteklenebileceğini veya engellenebileceğini öne sürmektedir (Akyol, 1999:3).

Sosyolojik Olarak

Ailenin eğitici nitelikteki sosyal çevresi, anne-baba ve çocuğu çeşitli hak ve sorumluluklarla birbirine bağlayan ideal bir eğitim ortamıdır. Bu sebeple ailede çocuğun sosyalleşmesini sağlayan unsurlar mevcuttur.

Aile eğitiminin özelliklerini şu maddeler altında sıralamakta fayda vardır:

1. Aile hayatının temeli sevgiye, güvene, bağlılığa ve karşılıklı anlayışa dayanır. Bu sebeple normal bir aile ortamı, çocuk eğitimi için en elverişli bir çevredir.
2. Ailede çocuklarını yaşatmak ve onları yetiştirmek eğilimi kuvvetlidir. Her anne- baba çocukları için önemli fedakarlıklarda bulunmaktadır.
3. Çocuk ilk duyum ve algılarını aile çevresinde kazandığı gibi, ilk alışkanlıklarını ve ruhsal hayatının bütün temellerini de burada kazanır.
4. Ahlaki karakter bakımından da aile eğitiminin değeri büyüktür.
5. Bir milletin geleceği için aile eğitimi çok önemlidir (Kıncal, 1999: 67).

Okul idarecileri öğrenci başarısının artmasını istiyorsa aile-okul-öğrenci işbirliğini sağlamaya çalışmalıdır. Bu konuyla ilgili ABD'nin Florida eyaletindeki Duval Country'de okul yöneticisi olan Shang, okulu ile ilgili bir durumu anlatıyor; "*Ailenin desteği, fiziki çevre, evdeki çalışma alışkanlıkları ve ailenin okula karşı tutumu öğrencinin okul başarısını etkileyen faktörlerdir.*" (Kıncal, 1993: 68). Ailenin eğitim ve kültür seviyesi önemli bir özellik olarak kendini göstermektedir. Belirli bir seviyede eğitim görmüş olan anne ve babalar çocuklarına daha fazla yardımcı olabilme imkanına sahiplerken; yeterli eğitim görmemiş olan anne ve babaların ise çocuklarına istenilen ölçüde yardımcı olamadıkları gözlemlenmektedir (Kıncal, 1993: 68). Çocuklar hayatla başa çıkma yollarını öncelikle ana babalarından öğrenirler. Tüm araştırmalar ve gözlemler; çocuk ve gençlerin ruhsal sağlıkları, problemleri ile ailenin durum ve tutumu arasında büyük bir ilişkinin söz konusu olduğu görüşünü desteklemektedir. Yapılan pek çok çalışma ve araştırmada ailelerin, çocukluk ve erişkinlik döneminde evlatlarının eğitimine katılmalarının öğrenme ve okul başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Çocuğun okumaya hazırlanmasında karşımıza çıkan kavram okuma olgunluğudur. Okuma olgunluğu çocuğun okumaya başlamak için gerekli tüm bilgi ve becerilere sahip olmasıdır (Oktay, 1983:27). Okul olgunluğu ise

çocuktaki mevcut potansiyeli, eğitim ve öğretim ile mümkün olan en üst düzeye çıkarmaktır (Cüceloğlu, 1999:148).

L.D. Spiegel, J. Fitz Gerald ve J.W. Cunnigham (1993), ailenin çocuğun okuma ve yazma gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişler. Sonuçta ailelerin okur-yazarlık seviyesine göre, seviyeleri yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma yazma becerilerine gösterdiği ilginin daha fazla olduğu saptanmıştır (Akt. Arıkök, 2001:29). J.Tizard'ın (1981) yaptığı araştırmaya göre (Akt. Erduran, 1999:32):

- Şehirde yaşayan anne ve babaların çocuklarının eğitim aktivitelerine katılımını sağlamak daha kolay olmaktadır.
- Aileden yardım alan çocuklar diğerlerine göre daha iyi okumaktadır.
- Anne ve babalar okuma konusunda görev alma konusunda memnuniyet duymakta; çocuklar da daha iyi davranışlar göstermektedirler.
- Öğretmenler de aile ile yapılan bu işbirliğinden memnun olmakta ve bunu devam ettirmektedirler.
- Ailenin okuma etkinliğinin içinde yer alması, her düzeydeki çocuk için, hatta hiç okuyamayanlar için bile yararlı olmaktadır. S.L. Dias (1986)'a göre; "*Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır.*" Yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Anne baba katılımının, geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür (Çelenk, 2006:23).

2.10.7. Okul Öncesi Dönem

Çocukların, zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel gelişiminin %70'i 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. Okulöncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir. Bu süre içeri kazanılan davranış biçimleri, tüm yaşam boyunca devam etmektedir. Beyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin üçte ikilik bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki deneyimler beynin çalışma biçimi için belirleyicidir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocuklarda okula devam oranlarının ve okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi eğitim sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek, yetişkinlik döneminde de kişilerin daha üretici ve verimli olmalarını ve sahip oldukları potansiyeli

tam olarak kullanmalarını sağlar. Okul öncesi eğitim, insan gelişiminin en hızlı ve en duyarlı dönemini oluşturur. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve geçirilen deneyimlerin, ileri yaşlardaki öğrenme yeteneği ve gelecekteki başarı üzerinde de önemli etkileri vardır (Yavuzer, 1997).

2.10.8. İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenin Önemi

Öğrenciler, ilk önce birinci sınıf öğretmenleri ile tanışacaklardır. Öğretmenlerini lider, rehber ve model olarak benimseyeceklerdir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin karşısında örnek davranışlar sergilemeli; yeni öğretim yöntem ve teknikleri hakkında araştırma yapmalı; bilgi ve becerilerini geliştirmelidir. Birinci sınıftan itibaren öğrencileri ilgi ve kabiliyetlerine göre yönlendirmelidir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:5).

Eğitim ve öğretimin kaynağı okullardır. Okulların toplumdaki temsilcileri ise öğretmen ve öğrencilerdir. Bireylerin başarı ve başarısızlıkları, topluma uyum veya uyumsuzluklarının altındaki etken; öğretmen, dolayısıyla da eğitim ve öğretim kurumlarıdır (Güneş, 2005:28). Bu durumda öğretmenin okuma ve yazma öğretimine ilişkin hazır bulunuşluluk düzeyi oldukça önemlidir. Okuma yazma öğretimi yapacak sınıf öğretmeni, mesleğinde tecrübeli olmalıdır. Birinci sınıf okutacak öğretmenlerin stajyer ya da yaşlı olmamasına özen gösterilmedi. Ayrıca eğitim öğretim yılı içinde askere gidecek, hamile ve sağlık sorunları bulunan öğretmenlere birinci sınıf verilmemelidir. Çünkü okuma yazma eğitimi devam ederken öğretmenlerin sürekli değişmesi öğrencilerin dikkatlerini dağıtmakta, isteklerini düşürmekte, motivasyonlarını bozmakta ve yeni gelen öğretmenlere karşı öğrencilerin uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:5).

Çocuklarımızın öğrencilik hayatı ve sosyal hayattaki başarıları, okulda geçen ilk yıllarına ve bu yılların öğretmenlerine bağlıdır. Öğrenciler; öğrenme, çalışma, kendi kendini yetiştirme, iş ve ödev sorumluluğu gibi temel ve önemli alışkanlıkları öğrencilik hayatlarının ilk yıllarında, daha çok birinci sınıfta kazanırlar. Bu sınıfta, iyi bir öğretmenin metotlu eğitim ve öğretimi sayesinde öğrenci; dikkatli, özenle iş yapan, düzenli ve temiz, verilen ödevi zamanında ve tam yapan, soran, araştıran ve kendi kendine öğrenmeye alışan ve bu alışkanlıkları ömrü boyunca devam ettiren bir karaktere ulaşabilir. Birinci sınıfta, dikkatsizliğe, baştan savma iş yapmaya alışan çocukların, ileriki yıllarda bu fena alışkanlıklardan kurtarılması zor ve bazen de imkânsızdır (Tekişik, 1962:8).

Öğretmen, öğrencilerinin gelişim özelliklerini (bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal) iyi bilmesi gerekmektedir. Bu, ilk okuma yazma öğrenecek öğrencilerin

ruhuna dokunması gereken öğretmen için son derece önemlidir. Öğretmenin okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmadan okula gelen çocuklar için bir hazırlık çalışması yapması gereklidir. Bu hazırlık çalışmasının niteliğini ve süresini öğrencilerin okuma olgunluğu düzeyi belirlemektedir. İlk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının süresi, okuma olgunluk düzeyine göre bir haftadan altı haftaya kadar değişebilmektedir (Bilir, 2005:90).

Öğretmen öğrencilere karşı anlayış ve sempati göstermeli, onlara dostça ve nazik davranmalı, öğrencilerin eğitimle ilgili sorunlarıyla olduğu kadar kişisel sorunlarıyla da ilgilenmeli, öğrencilerini istedik davranışlar sergilemeye özendirilmeli ve öğrencilerin güvenini kazanmalıdır (Özdemir, Yalın, 1999:46). Okula yeni gelen çocuk öğrenmeye, yeni beceriler elde etmeye hazırdır. Eğitim ve öğretime hazır olmayanları hazırlamak öğretmenin en önemli görevidir (Tan, 1998:17).

Eğitim öğretime hazır olmayanları hazırlamak için öncelikle çocuğu tanıma çalışmalarının yapılması gerekir. Çocuğu tanıma çalışmaları üç boyutta ele alınmıştır (Binbaşıoğlu, 2004:11-12).

2.10.8.1. Konuşma Bozukluklarının Saptanması ve Giderilmesi

Konuşma bozukluğu, çocuğun konuşurken bazı harfleri zor veya yanlış söylemesi ya da kekemelik yapmasıdır. En çok rastlananlar, r, s, k, harflerinin yanlış söylenmesidir. Konuşma bozukluklarının önüne geçmenin en önemli yolu, önce olayın nedenleri araştırmaktır. Bunda psikolojik nedenler ön planda tutulur. Çocuğun rahat olmasını sağlamak gerekir. Bundan sonra, yapılan söz yanlışlıklarının, önce kulak, sonra da hem kulak hem de göz uyarıları yoluyla yapılacak yinelemelerle düzeltilmesi gerekir. Birinci sınıf öğretmenin seçilmesinden, öğrencilerin okuma olgunluğunun belirlenmesinden, velinin ve öğrencinin tanınmasından, okuma olgunluğu düşük olan öğrencilerle yapılan çalışmalardan sonra eğitim programının belirlediği yöntemlerle ilk okuma yazma öğretimi sürecine geçilmektedir (Binbaşıoğlu, 2004:11-12).

2.10.8.2. Görme Bozukluğunun Saptanması

Miyop olan çocuklar, kitabın üzerine eğilmelerinden, gözlerinin sulanmasından, göz kapaklarını sık sık açıp kapamalarından, göz çevresinde ve alında oluşan kırışıklıklardan tanınabilmektedir. Hipermetrop olan çocuklar ise, sınıf çalışmalarına karşı ilgi göstermezler, sık sık uzaklara bakarlar (Binbaşıoğlu, 2004:11-12).

2.10.8.3. İşitme Bozukluklarının Saptanması

Bu yaşta çocuk ağır işittiğinin farkında bile değildir. Bu nedenle burada gayret öğretmenlere düşmektedir. Bu gibi çocuklar derslerde çok dikkatlidirler. Zaman zaman duymaya çalışırcasına ellerini kulaklarına götürürler. Gözleri öğretmenin ağzına bakar. Bu durumu farkedene öğretmen, öğrenci velisiyle irtibata geçerek gerekli tıbbi müdahalenin yapılmasını sağlamalıdır.

Akbaba (1995)'ya göre; ilkokuma yazma öğretiminde, amacı gerçekleştirebilmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için öğretmen şunları yapmalıdır:

1. Sesten başlayan yöntemlerde, sesin kendi başına anlamı olmadığı için çocuğa göre soyut bir kavramdır. O nedenle öğretmen sesi tanıtırken, sesin anlamıyla ilişkisine dikkat çekmelidir. Örneğin; “k” sesini verirken, çocuk için somut anlamı olan “kalem”, “kitap” gibi kelimelerle ilişkilendirmelidir.

2. Öğrenme sürecinde kullanılan duyu organı sayısı ne kadar çok ise öğrenme o kadar etkili ve öğrenilen davranışların kalıcılığı da o kadar sağlam olmaktadır. Bu yüzden öğretmen, ilkokuma yazma öğretimini birden fazla duyu organının kullanıldığı ortamlarda gerçekleştirmeli; görsel ve işitsel algıyı besleyecek araç ve gereçler kullanmalıdır. Öğretmen, öğretim sürecinde çocuğun anlamını bilmediği kelimeleri sınıfta tartışarak açıklığa kavuşturmalıdır (Binbaşoğlu, 2004:11-12).

2.10.9. İlkokuma Yazma Eğitiminde Öğrenci Gelişim Özellikleri

Bir sınıfta bulunan öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretmeni her öğrencinin gelişimini bireysel olarak tanımaya zorlamaktadır. Bununla birlikte aynı gelişim devresinde bulunan çocukların çoğunlukla aynı özellik gösterdikleri de bilinmektedir. Bu sebeple öğrencilerin gelişim çağlarına göre gösterecekleri gelişim özelliklerinin bilinmesi eğitimde yöntemlerin oluşmasını sağlayacaktır (Tuna, 1997:9).

2.10.9.1. Zihinsel Gelişim

Öğrencilerin zihin gelişimi denince, dil gelişiminin yanı sıra, özellikle eğitim açısından önemli olan algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerin gelişimlerinden söz etmek gerekir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:22).

Bu yaşlarda çocukların dil gelişimi hızlıdır. Bazen dili bir yetişkin gibi kullandığı görülür. Çocuk eski sözcük bilgisini geliştirir, çocuğun sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşır. Bu sözcüklerin çoğu sıfat ve edattır. 6 yaş grubundaki bir çocuk olaylarla nesnel arasındaki ilişkiyi kurmayı başarabilir (Yavuzer, 1987:116).

6-7 yaşlarından sonra çocuklar nesnelere gerçek fizik özelliklerine göre örgütlemeye ve sınıflamaya başlar. 7 yaşlarındaki çocuklar, mantıksal düşünme ve sayı, zaman, mekân, boyut, hacim, uzaklık kavramlarını yerleştirebilir (Yılmaz, 2006:17).

Bu dönemdeki öğrencilerde soyut düşünce henüz tam gelişmemiştir. Piaget'ye göre, somut işlemler döneminde olan çocuklar yeni bir dizi kural geliştirir. Gruplandırma adı verilen bu işlemin özel mantıksal bir niteliği de vardır. Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği de bu grupta yeteneğine sahip oluşudur. Bundan sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekan kavramları oluşur. Sınıflama ve sıralama gibi gruplamalarla aynı zamanda çocukta organize etme ve bir sistem kurma yeteneği gelişir (Yavuzer, 1987:114).

Bu dönemde çocuk, zihin gelişimi yönünden, eşya ve olaylarla karşı karşıya gelerek, onlarla bir şeyler yaparak daha kolay öğrenir. Öğrenme olayını görme ve deneme ile gerçekleştirir. Çocuk, değerlendirmeden ve yorumlamadan, olduğu gibi alma yoluna gider. Varlıkları, olayları, olguları bir bütün halinde algılayan çocuk dikkatini ilgi duyduğu şeyler üzerinde uzun süre tutamaz. Duygularıyla hareket eden çocuk için sınıf çalışmaları somut düşüncelere dayalı olmalıdır. Bu sebeple, eşya, bol araç-gereç yardımıyla oyuna, faaliyete ve yaşayarak öğrenmeye dayalı uygulamalara gidilmelidir (Ertürk, 2001:28).

2.10.9.2. Bedensel Gelişim

Büyüme bu yaş döneminde çok hızlı değildir; fakat büyüme süreci devam etmektedir. 7 yaşındaki bir öğrencinin ortalama boyu 118 cm - 120 cm arasında değişir.

Bu dönemde boy uzaması yavaştır. Yıllık boy artış oranı yaklaşık 5.5 cm'dir. Erkek öğrenciler cinsel olgunluğa ulaşmaya kadar, aynı yaşlardaki kız öğrencilerden daha kısa boyludur (Yüksel, 1982:79).

İlköğretim okulu döneminde fiziksel büyüme ve gelişme yavaş fakat kas dokusu gelişimi hızlıdır. Bu hızlı kas gelişimine rağmen, kasların işlevleri henüz tam değildir. Bu da çocuğun hareketlerinde yetersizliğe, ahenksizliğe, uzun bir süre bir yerde oturamamasına yol açmaktadır (Korkmazlar, 1990:70).

Bu dönemde çocuklar göz ve kulak yapısı bakımından şekilleri kavrayacak ve sesleri ayırt edebilecek durumdadırlar. Okuma ve yazmaya başlanılacak olan çağ, çocukların dil yönünden k, l, r, s gibi çıkarılması zor sesleri çıkarabilecek düzeyde, parmak, bilek, kol ve eklem kasları ise kalem kullanabilecek gelişimde olmalıdır. Kalem tutabilecek el ve kol kaslarına sahip olmayan öğrencilere el ve kol kaslarının gelişimini sağlamak için oyun hamuru ile oyunlar oynatılmalı, diğer derslerde yapılan

etkinliklerde öğrencinin kas gelişimini sağlayacak işler yaptırılmalıdır (Cemaloğlu Yıldırım, 2005:21). 6-13 yaş arasına, çocukluğun ileri dönemi adı verilir. Bu dönem, öğrencinin 6 yaşında başlayıp, cinsel olgunluğa ulaşmasına kadar sürer (Yılmaz, 2006:16).

Çocukta 6 yaş civarında sağ ve sol elden birisinin hâkimiyeti belirginleşir. Sol eliyle yazı yazmaya alışan öğrencinin sağ eliyle yazı yazmaya zorlanmaması gerekir. Ailenin ve öğretmenin zorlamasıyla sağ elini kullanmak zorunda kalan bir öğrencide bazı psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Bu sebeple bu öğrenciler hiçbir şekilde sağ elleriyle yazı yazmaya zorlanmamalıdır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:21). Bu dönem çocuğu hareketlidir, etkindir. Hep bir şeyler yapmak ister. Çocuğun bu hareket gereksinimi “*oyun içinde eğitim*” uygulamasıyla karşılanmalı; derste taklitlere, oyunlara, oyunlaştırmaya daha çok yer verilmelidir. Eğitim ile oyun uyumlu bir biçimde birbirini izlemelidir.

Çocuğun etkin olacağı yöntemler, uygulanmalıdır. Unutulmamalı ki sessizlik ve hareketsizlik içinde hiçbir yetenek gelişmez (Nas, 2004:2). Bedensel gelişimin okuma yazma öğretimine uygun olup olmadığını anlamak için, çocuktan kolunu başının üzerinden geçirerek diğer taraftaki kulağını tutması istenir. Çocuğun bunu başını eğmeden yapabilmesi beklenmelidir. Diğer etkenlerle birlikte çocuk bunu yapabilirse, o çocuğun okula başlamak için gerekli bedensel gelişimi kazanmış olduğu söylenebilir. Çocuğun bu olgunluğu kazanmasında, anne babanın kültür düzeyi ile ekonomik durumunun rolü büyüktür (Binbaşoğlu, 1995:23).

Beden sağlığı ile zihinsel yetenek arasında önemli bir bağlantı vardır. Çocuğun okul başarısı büyük ölçüde sağlığına, bedensel gücüne bağlıdır. Ailenin çocuğun sağlığına, yeterli ve dengeli beslenmesine özen göstermesi gerekmektedir. Kötü beslenme sonucu çocuklarda demir eksikliği oluşmakta, bu da onun kavrama gücünü zayıflatmakta ve zihinsel gelişimini sınırlayabilmektedir.

Wester (1997)'in belirttiğine göre, çocuklar arasındaki düşünme ve kavrama farklılıklarını yalnızca beş duyu organıyla elde edilen izlenimlere bağlamak, kanımızca yetersiz ve eksik olacaktır. Amerikalı araştırmacıların açlık çeken, geri kalmış ülkelerde yaptıkları incelemeler, kronik olarak yetersiz beslenen çocukların her gün karnı doyanlara oranla daha düşük bir zekâ düzeyine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Akt. Nas, 2004:3).

2.10.9.3. Duygusal (Psikolojik) Gelişim

Birey içerden ve dışarıdan gelen etkilere tepki verir. Bu tepkiler kişinin daha çok iç yaşamı ile ilgilidir. Bunlar duygu ve coşku terimleri ile ifade edilir. Duygusal yaşam kişinin toplumsal ve kişilik gelişimi ile öğrenme davranışlarını etkilemektedir (Tuna, 1997:11). Çocuk, duygusal gelişiminin köklerini aile içinde oluşturduğu etkileşimle alır. Çocuğun aile içindeki yaşantısı hem okuldaki hem de ileri yaşlardaki duygusal gelişiminin temelini oluşturur. Bununla birlikte çocuğun duygusal gelişiminde okulda edinilen yaşantıların, aile yaşantıları kadar önemli olduğu dikkate alınmalıdır (Tuna, 1997:11-12).

Duygusal olgunluk, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bunda kalıtımın ve çevrenin rolü vardır. Kalıtım üzerinde etki yapılamayacağına göre, çevreye yani eğitime önem verilmelidir (Güneş, 2005:12).

(Nas, 2004:18)'e göre çocuğun psikolojik gereksinimleri:

- Saygı duyulup sevilmesi,
- Beğenilip onanması,
- Olduğu gibi kabul edilmesi,
- Başarı tadı tatması,
- Özgüven

Duygusal olarak gelişmemiş çocuklarda okuma alanında sorunlar görülür. Anne ve babasına aşırı düşkün olan sessiz, sıkılgan ve çekimser çocuklar okumayı huzur ve rahatlıklarını bozan bir öğrenme faaliyeti olarak görürler. Bazı çocuklar da başka öğrenme durumlarında uğramış oldukları başarısızlıklara, okuma öğreniminde de uğrayacaklarından korkarlar. Çeşitli nedenler yüzünden duygusal gelişimi aksayan çocuklarda görülen güdülenme, dikkat, ilgi ve irade yokluğu okuma öğrenimini de olumsuz yönde etkiler (Razon, 1980:77).

Lambert (1953)'e göre: *“Saygı ve ilgi görmesi, sevilmesi çocuğun ruh sağlığı için büyük bir önem taşır. Çocuk evde de okulda da ilgi odağı olmak ister. Evde ya da okuldaki baskılar, gerginlikler sonucu çocuk yalana, başkalarının eşyalarını almaya yönelebilir. Parmaklarını emebilir, tırnaklarını yiyebilir, yüzünde tikler oluşabilir. Dahası kişiliğe dönük eleştiri yapılırsa, gereğinden fazla çalışmaya zorlanırsa, bu durumun yaratacağı sıkıntılar çocukta kaş seğirmesi, göz kırpması, öksürme biçiminde olumsuzluklar ortaya çıkarabilir”* (Nas, 2004:18).

Okul öncesi dönemde, okuldaki görevler hakkında yeterince aydınlatılmamış, gerekli bilgi ve becerileri kazanamamış olan bu çocuklar için, daha okul kapısında başlayan sorunlar, sınıfta da devam eder. Duygusal sorunlardan ayrıлып kendilerini

öğretmenin anlattıklarına veremedikleri için, ilk günlerdeki hazırlık çalışmalarını bile zorlukla başarır, bazen de başarılı olamazlar.

Aynı çocuklar, zaman geçip de sınıfta anneleri olmadan oturmaya alıştıklarında, öteki arkadaşlarından geri kaldıkları için, bu kez de başarısızlık ve diğerlerinden daha geride olmaktan kaynaklanan bir kırıklık duygusundan doğan birtakım olumsuz davranışlar gösterebilirler (Oktay, 1983:19-20).

Bu durumda okula başlama ile karşılaşılacak duygusal sorunlarda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukların duyguları ile alay etmek, onları ciddiye almamak ya da duygularını ifade etmelerine izin vermemek, onların duygu gelişimlerini engeller (Ünalın, 2001:34).

2.10.9.4. Sosyal (Toplumsal) Gelişim

Ev çevresi, çocuğun yaşamının ilk beş yılında en önemli temel eğitim kurumudur. Bu kurum, çocuğa sağladığı olanaklar ve kazandırdığı deneyimlerle onu evden sonraki ikinci eğitim kurumu olan okul hakkında önbilgilere ulaştırmaktadır. Schonell, ev çevresi denildiğinde üzerinde durulan noktaları kısaca şu şekilde sıralamıştır (Oktay, 1983:14-15).

- Okuma ve yazmaya karşı tutum. Evde çeşitli kitapların bulunup bulunmaması, evde ailenin okuma sıklığı.
- Çocuğun güven ve kişilik gelişimini etkileyen anne-baba ilişkileri bakımından, aile yaşamının nitelikleri.
- Oyun ve sosyal deneyimler için olanaklar. Bunlar kuşkusuz kelime hazinesinin gelişmesiyle ilgilidir.
- Evdeki konuşma ortamı; özellikle çocukların konuşmasını etkileyen anne baba konuşmasının cinsi, konuşma modeli ve miktarı.
- Ekonomik koşullar, ailenin geliri, ailedeki kişi sayısı, evin tipi, yeterli ve düzenli beslenme, uyku gibi sebepler.

Çocuğun sosyal olgunluğu, onun çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkisinde görülen toplum kurallarına uygun tutum ve davranışlarının tümüdür. Bunlar; kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmesi, içinde bulunduğu gruba uyabilmesi, eleştirileri kabul edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, içe ve dışa dönüklük durumu, bencillik ve inatçılık ve itaat etme gibi hususlardır (Binbaşoğlu, 2004:4).

Çocuğun akran kümelerine girmesi, sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Çocuk bu arkadaş kümeleri içinde kurduğu ilişkilerle toplumsallaşacak, yarışmayı, işbirliği kurmayı ve sorumluluk yüklenmeyi öğrenecektir (Tuna, 1997:14).

Çocuk, okula başlamak için gerekli olan toplumsal olgunluğa ulaştığında, okulda yeni arkadaşlar edineceğinin, yeni şeyler öğreneceğinin verdiği mutluluğu hisseder, yuvadan uçmak isteyen kuş gibi, anne ve babasının kendisini okula kaydettirmesi için istek duyar (Binbaşıoğlu, 1995:25).

İlkokula gelen çocukların bazıları her fırsatta ağlamaya ve şikâyet etmeye meyillidirler. Neşeli ve mutlu çocuklara göre bu gibi çocuklar okumayı daha güç öğrenirler. Okula gelen her çocuk kalabalık sınıf şartları altında fazla rahatsız olmadan başkalarıyla birlikte olmaya alışık olmalıdır. Çünkü serbestçe konuşabilmek; okuyup oynayabilmek için bu bir şarttır (Pars, 1954:16).

Çocuğun okula uyması, yeni çevresinde kendi yerini seçip alması sosyal olgunluğu gerekli kılar. Bu ilk ve nazik değişiklik sırasında anne ve babanın yerini alacak olan öğretmenin eğitsel rehberliği çok önemlidir (Ünalın, 2001:11). Öğretmen sosyal gelişim için böyle önemli bir rolde iken; öğretmenin çocuğu anlayışla ele almaması, ona rehberlik edememesi, uygun yöntemlerle öğretim yapamaması, çocuğun okula uyumunu güçleştirecek ve onu okuldan soğutacaktır. Okulda çocukların aşırı baskı altında tutulmaları veya başıboş bırakılmaları, çocuğun okumaya karşı olan eğilimini azaltacaktır (Razon, 1980:77).

2.10.10. İlkokuma Yazmada Öğretim Yöntemleri

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin amacı, sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil; aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi için ilk adımı atmak demektir. Ülkemizde “*çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim*” gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilkokuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması ön görülmüştür. Dünyada okuma yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan 50' den fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemler; harf (alfabe),

ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach, hece (syllabique), mixte, bak-söyle, Beacon vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900'lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu, global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne paralel gelişmiştir (Nas, 2004:18).

Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlenmesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikaye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerinin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır. Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır. Bir ülkede okuma-yazma öğretim yöntemi seçilirken, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, eğitim-öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, çocuğun gelişim özellikleri, ülkede kullanılan materyal vb. gibi hususlar belirleyici olmaktadır (Nas, 2004:18).

Okuma yazma öğretiminde yıllarca uygulanan bazı yaklaşımlardan vazgeçilmekte ve daha sonra bu yaklaşımlar yeniden uygulama alanında boy göstermektedir. Çelenk(2005)'e göre, ABD'de parça merkezli yaklaşımlar ve sosyo-psikodilbilimsel yaklaşımlar olarak iki ana yaklaşım bulunmaktadır. Parça merkezli yaklaşımda; ses temelli yaklaşım, dilbilimsel yaklaşım, sözcük görme ya da "*bak söyle*" yaklaşımı ve bazal okuyucu yaklaşımı yer alırken; sosyodilbilimsel yaklaşımda ise, dil deneyimi yaklaşımı bütüncül dil yaklaşımı yer almaktadır.

2.10.10.1 Çözümleme Metodu

Cümle yöntemine göre ilkokuma yazma çalışmalarına, hazırlık devresi tamamlandıktan sonra başlanır. Hazırlık devresi, öğrenciler okula, sınıfa, öğretmen ve arkadaşlarına tam olarak uyum sağladıktan sonra bitirilir. Bu süre yaklaşık üç haftadır (Göçer, 2000:70).

Akyol (2001:74), cümle yönteminde hazırlık aşamasını dörde ayırmıştır:

- Sınıf ve okul ortamını tanıtmak,
- Bak – anlat,
- Çiz – boya,

- Çizgi çalışmalarıyla uygulama.

(Çelenk, 2005:56-58)'e göre çizgi çalışmaları uygulaması şöyle gelişir:

- Cümleyi Tanıma: Öğretmen öğrencilere önceden belirlenmiş basit cümleler verir. Bu cümleleri okutup yazdırır. Bu aşamada öğrenci, cümleyi bütün olarak tanımalı ve diğer cümlelerden ayırt edebilmelidir.
- Cümleyi Çözümleme ve Kelimeyi Tanımlama: Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı cümlelerden başlayarak cümleleri kelimelere ayırır, bu kelimeleri ayrı ayrı okutup yazdırır. Her kelimeyi farklı cümleler içinde kullanır.
- Kelimeyi Çözümleme ve Heceyi Tanıma: Öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı kelimelerden başlayarak hecelere ayırır, bu heceleri okutup yazdırır ve her heceyi farklı kelime ve cümle içinde kullanır.
- Sesleri (Harfleri) Tanıma: Çözümleme sürecinde esas olan harfin öğretimi değil; öğrencinin bütün içerisinde sesi sezmesi ve harf-ses ilişkisini kurarak sesin sembolü olan harfi tanımasıdır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin en iyi tanıdığı hecelerden başlayarak heceleri seslere ayırır. Bu çalışmalar sırasında öğrencilere sessiz harflerin nasıl çıktığı, rolleri ve hecenin bütünlüğü içindeki seslerin iyice öğretilmesi gerekir. Bu çalışmalar yapılırken sesli harfleri ve heceleri iyice tanıyan öğrenciler gerçek anlamda okuma yazmayı öğrenmeye başlarlar (Varış, 1973:11).
- Serbest Metne Geçiş: Okuma çalışmalarına, çocuğun düzeyine uygun basit metinlerle başlanmalıdır. Bu geçiş döneminde basit tekerlemeler ve çocuk için anlam ifade edecek şiirlerden yararlanılabilir. Böylece öğrencinin hem akıcı okuması; hem de okumadan keyif alması sağlanır.

Uzun yıllar boyunca ülkemizde ve dünyada cümle yöntemiyle okuma yazma öğretilmesinin nedenlerini kısaca şöyle açıklayabiliriz:

Algı; zihnin, eşya ve olayları kendine has özellikleriyle tanıma konusunda organize etme işidir. Hiçbir zaman çeşitli duyuları toplama işi değildir. Çocuk baktığı eşyanın tamamını görür. Soyut olarak düşünemez. Onun için, anlamsız bir harf hiçbir şey ifade etmez. Çünkü harf bir bütün değildir. Bütünün parçasıdır. Bütünlük anlatmayan konular çocuk için anlam taşımaz (Tan, 1998:39).

Bu durumda öğrenci için anlam ifade eden cümleleri kullanarak okuma yazma öğretmek daha faydalı olacaktır. Schonel “*Cümle yönteminin en büyük yararlarından biri, metinde ifade edilen düşünce zinciri vasıtasıyla öğrenciye yardım etmesidir.*” ifadesiyle cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimini desteklemektedir (Güneş, 1997:146).

Ayrıca, göz sıçraması üzerine yapılan araştırmalara uygun düştüğü için bu yöntemle okuma yazma öğrenen çocukların daha hızlı okudukları ve okuduklarını anladıkları ve bu beceriyi daha kısa sürede kazandıkları ifade edilmektedir.

(Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:89) Çözümleme yönteminin faydalarının yanı sıra, sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- İlkokuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumlarda beklenen fayda elde edilemez.
- Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada karışıklığa neden olur.
- Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencinin dikkatinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanır.

2.10.10.2 Öykü (Hikâye) Yöntemi

Bu yöntem cümle yönteminin genişletilmiş halidir. Kelime ve cümle metotlarının eksik yönlerini, kusurlarını düzeltmeye yöneliktir (Tekin, Özdemir, 1983:48).

Bu yaklaşımda, çocuklar açısından daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğretimine bir masal ya da öyküden başlanmasının daha uygun olacağı düşüncesi temel alınmıştır. Öykü ilk önce çocuklara anlatılır, öykü ile ilgili varsa çizgi film izletilir veya ses kaydı dinletilir. Sonra öykü dramatize ettirilip; bölüm bölüm okutturulur ve kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir (Çelenk, 2005:55).

Bu yöntemde, öğrencinin dikkati metnin anlamı üzerine çekilmekle kalmaz; aynı zamanda öğrenci bir düşünce zincirini önceden sezmeye ve izlemeye yöneltilir. Hikâye, öğrencilere basit bir cümleden çok düşünce ilişkilerini tartışma ve anlama fırsatı verir (Öz, 2005:9-10). Bu yöntemle okuma çok hızlı gerçekleşir. Öğrencilerin, okuduklarını anlama kabiliyeti; yazılı ve sözlü anlatım becerileri gelişir. Okudukları metindeki vurgu ve tonlamalar, öğrencilerin anlamlı okuma düzeylerini artırır.

(Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:91), bu yöntemin sakıncalarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Yeterli düzeyde araç ve gereç bulunmadığından etkililiği düşer.
- Seviyeye uygun öykü bulma güçlüğü vardır.
- Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman alır.
- Okuma ve yazma öğretecek öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyi yöntemin başarısında etkilidir.
- Kalabalık sınıflarda etkililik düzeyi düşer.

2.10.10.3. Karma (Eklektik) Yöntem

Bu yaklaşım bireşimsel yöntemin sakıncalarından kaçınmak, çözümsel yöntemlerin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla, daha çok uygulayıcı öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yöntemidir (Çelenk, 2006:64). Bu yöntemde bir yandan cümle ve kelimeler öğrencilere öğretilirken; diğer yandan da kelime, hece ve harflerin tanıtılmasına geçilir. Böylece öğrenci cümleyi, kelimeyi, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur (Göçer, 2000:69).

Bhola'ya göre, bu yöntem Bulgaristan, Hollanda, Küba, Meksika, Uruguay gibi ülkelerde çocuklara yönelik olarak uygulanmaktadır. Tanzanya'da 1971 – 1981 yılları arasında Küba, Şili, Meksika, Guatemala ve Ekvator'da 1960'lı yıllardaki yetişkinlere yönelik okuma yazma çalışmalarında kullanılmıştır (Güneş, 2000:148).

Okuma yazma öğretiminin felsefi yaklaşımlarından biri olan eklektik yaklaşımda; ses öğrenme etkinlikleri, heceleme etkinlikleri, grupla ya da bireysel olarak öğretim etkinlikleri gibi öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre seçebileceği birçok teknik vardır. Bu teknikler okuma yazma öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) bu yöntemle öğrenciler daha kısa zamanda okuma yazma öğrendiğini ifade etmişlerdir (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:88).

Karma yöntemle okuma yazma öğretiminde öğrenciler, programın hedeflerinden saparak, bazen hece, bazen ses, çoğu kez de harflerle okuma yazma öğrenmektedirler. Bu yöntemin uygulanmasında korku ve telaş vardır. Okuma yazmada aşamalılık ve ön koşul öğrenmeler dikkate alınmadan yapılan bir çalışmadır. Bu yöntem okullarda yaygın olarak kullanılmakta, korsan bir okuma yazma yolu izlenmektedir (Gülyüz, 2000:87). Başka bir deyişle; çözümlenme ve bireşim yönteminin birlikte kullanıldığı, kimi zaman diğer yöntemlere de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur. Belli bir bütünlük içinde, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar, eklektik yöntemle okuma yazma öğrenen bireylerin (yetişkinlerde olmayabilir) güçlüklerle karşılaşmasına neden olacaktır (Köksal, 2001:38). Cemaloğlu ve Yıldırım (2005) bu yöntemin sakıncaları şu şekilde sıralamışlardır (Cemaloğlu, Yıldırım, 2005:88):

- a) Öğrenciler hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazanamaz.
- b) Öğrenciler okuduklarını anlama becerisini üst sınıflarda kazanırlar.
- c) Öğrenciler, ilkokuma ve yazma sürecini çok hızlı bitirdiklerinden sözcükleri telaffuzda zorlanırlar.

2.11. Ses Temelli Cümle Yöntemine Genel Bakış

2.11.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni İlköğretim Müfredatı

Yapılandırmacılık; oluşturmacı, kurmacılık, bütünleştiricilik, yapılandırıcı öğrenme, yapısalcı öğrenme, oluşumcu yaklaşım gibi kelime ve kavramlarla ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur, 2006:49). Yapılandırmacılık, öğrenenin, bilgiyi bireysel ve sosyal olarak kendisinin oluşturduğunu kabul eder.

Türk eğitim sisteminin geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımı, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır. Yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı, ilköğretimde oluşturmacı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, denenmek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koymuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur, 2006:51). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının daha çok bilişsel öğrenme kuramları ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Yeni programlarda öğrenciye, dinleyen, alıştıran yapan ve sorulara cevap veren yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmektedir. Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üretebilen bireydir (Aşkar, 2005:5).

2.11.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Bebekler sesin ağırlıklı olduğu bir dünyada doğarlar ve ses temelli olan konuşmayı öğrenirler. Dolayısıyla da çocuklar yazı ile karşılaşmadan çok önce ses ile karşılaşır ve iletişimi öğrenirler. Ong (1995)'a göre sözlü kültürde en önemli duyu organı kulaktır, zira bu işitsel dünyada insan ancak duyma aracılığı ile bilgi sahibi olabilir. Duyma yetisinin yanı sıra toplayıcı aktarıcı niteliği ile bellek de temel zenginlik durumundadır. Sözlü bir kültürde yüksek sesle yinelenmeyen bir kavram unutulduğu için onların üzerine kurulu bir toplum, büyük güçlüklerle öğrenmiş olduğu bu kavramları bir çok kez yenilemek ve bu amaçla çok çaba harcamak zorundadır.

Ses temelli cümle yönteminde harflerin adını söylemeden harflerin hece içindeki sesini vererek, sesleri öğrenciye sezdirerek tanıtmaya dayanır. Bunun için önce sesli harfler teker teker tanıtılır, daha sonra ise sessiz harfler, sesli harflerden sonra getirilerek tanıtılır. Ses yöntemi tüm dillere uygulanmaktadır. 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında kullanılacak olan ses temelli cümle yöntemi'nin özellikleri program kılavuzunda şöyle belirtilmiştir:

Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Öğretim boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. İlkokuma yazma öğretimi, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile ilişkili yürütülmektedir. Bu yöntem, öğrencinin dil gelişimine (doğru telaffuz, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesi kolaylaşmakta ve öğrenciler, yazma sürecinde hata yapmamaktadırlar. Yazı öğretiminde dik temel harfler yerine bitişik eğik yazı harfler kullanılmaktadır (Çınar, E.Teyfur; M.Teyfur, 2006:51).

Selçuk (2005), “Türkiye ve Almanya’da Eğitim Reformu” konulu sempozyumda yapılan araştırmaların, cümle sistemiyle öğretme metodunun çok işlevsel olmadığını ortaya koyduğunu, cümle metoduyla birçok öğrencinin okuma yazmayı öğrenemediğini ifade etmiştir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren öğrencilere yoğun gramer çalışmalarının yaptırılması sonucu anlamada, kavramada, motivasyonda sıkıntılar yaşandığını belirten Selçuk, 120 kelimenin yer aldığı ve cümleleri anlamadan ezberlemenin söz konusu olduğu fiş cümlelerine dayalı sistemin çok sınırlı bir içerik sunduğunu düşündüğünden, yapılandırmaya uygun olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”ni savunmaktadır. Bu yeni metotla çocukların daha hızlı okuyacağı gibi iddialarının olmadığını ama uzun vadede okuma-yazmaya daha fazla motive olacaklarını düşündüğünü ilave etmektedir.

2.11.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Güneş’e göre, “Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde, ilkokuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlkokuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir.”

Örneğin; pazartesi günü “e”, salı günü “l”, çarşamba günü “el”, perşembe günü “ele”, cuma günü “El ele.” öğretilmektedir. Sonraki hafta “a”, al, ala, El al. Ela al. Ela

ele al. Lale Ela el ele. Ela lale al.” “t”, ‘et, ete, at, Ata” vb. devam etmektedir. Önce birinci grup sesler öğretilmektedir:

1. Grup: (e, l, a, t) ardından ikinci grup sesler verilmektedir.
2. Grup: (i, n, o, r, m) ikinci grup seslerden sonra ortalama 500 kelime, 100 cümleye ulaşılmaktadır. Daha sonra üçüncü grup sesler ve diğerleri öğretilmektedir.
3. Grup: (u, k, ı, y, s, d)

Bu yöntemle:

1. Okuma yazma öğretimi çok fazla hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir.
2. İşlek ve anlamlı heceler kullanılmaktadır. Kelime ve cümle üretmek daha kolay olmaktadır.
3. Öğrencilere cümleler ezberletilmemektedir.
4. Ağırlıklı sentez kullanılmaktadır.
5. Öğrencinin önceden öğrendiği harfler öğrenmeyi hızlandırmaktadır.
6. Öğrencinin yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.
7. Metin oluşturmak daha kolay olmaktadır.
8. Anlamlı hece ve kelimelerle yapıldığından öğrencilerin anlama düzeyi gelişmektedir.
9. Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
10. Türkçe'nin ses yapısına uygundur.
11. İlerleme kolaydan zora aşamalı olarak gitmektedir.
12. Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntemdir.
13. Monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır. Monoton tekrarlama çabuk ezberlemeyi getirmektedir. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazı; 2004-2005 öğretim yılında 120 pilot okulda denenmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin:

- Grup halinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri,
- Düzgün el yazısı yazdıkları,
- Dikkat düzeylerinin arttığı,
- Öğrenme sürecinde aktif oldukları, gözlenmiştir.
- Anlama düzeylerinin arttığı ölçülmüştür (MEB, 2005:224- 225).

2.11.4. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri ve Uygulanmasındaki Gerekçeleri

- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını

sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme gibi) katkıda bulunmaktadır.

- Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir (MEB, 2005:224- 225).

2.11.5. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlkokuma-yazma öğretiminde:

- Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
- Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
- Oluşturulacak heceler, kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamı görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olması ölçütleri aranmalıdır.
- Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
- İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
- Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
- Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır. Bu amaçla; öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalı, yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme yapılmalı, öğrenci defterlerine yazma çalışması yapılmalı, okuma ve yazılanları sergileme çalışması yapılmalıdır (MEB, 2005:225).

2.11.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne Göre İlkokuma Yazma Öğretimi

2.11.6.1. Sesi Hissetme ve Tanıma

Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle “e” sesi hissettirilmelidir. Örneğin; bebeğini uyutmaya çalışan annenin söylediği “eee...eee...” sesi çıkarılır. Öğretmenin söylediği kelimelerden, öğrencilerin “e” sesi geçen kelimeleri söylemeleri ve örnekler vermeleri istenir. Örneğin; “erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif” gibi “e”

sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanır (MEB, 2005:226).

Değerlendirme: İçinde “e” sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kağıdı düzenlenerek öğrencilerden “e” sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir (MEB, 2005:226).

2.11.6.2. Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada tanıtılacak sesin sembolü olan harfin yazımı için, önce harfin yazılış yönüne dikkat ederek kalın uçlu kalem, keçeli kalem, boya kalemi vb ile harfin üzerinden, öğrencilerin defalarca gitmeleri sağlanır. (Okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanır.) Tanıtılan sesin sembolü (harf) satır aralığına yazdırılır ve okutulur. Öğrencilerin tanıtılan sesi bir dizi sembol arasından seçmeleri istenerek değerlendirme yapılır (MEB, 2005:226).

2.11.6.3. Sesten Hece ve Kelime Oluşturma

Önce “e” ve ardından “l” sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte; “e” sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden okumaları istenir. Defterlerine yazdırılır. “l” sesi tahtaya yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Öğretmen, doğru seslendirme yapılabilmesi için örnek seslendirme yapar, “e” ve “l” sesi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği söylenir. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak “el” okunur ve yazılır. Öğretmen, okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, kendisi örnek okumalar yapmalıdır. Değerlendirme aşamasında oluşturulan kelime öğrencilere yazdırılıp okutulur. Yeni ilkokuma yazma yönteminde sesi hissettirme vardır. Örneğin pazartesi gün “e”, salı günü “l”, çarşamba birleştirilerek “el”, perşembe “ele”, buradan “le” açık hecesine ulaşılarak “el ele” yapılmalıdır. Çocuklardan sınıf içinde el ele tutuşmalarını istenebilir. Sınıf içinde yapılacak oyunlaştırma hem kalıcı olacak, hem de öğrencilerin derse, sınıfa ve arkadaşlarına bağlılıkları artacaktır. Böylece sınıf ortamında takım ruhu oluşturma ve birlikte başarma düşüncesi yerleşmiş olacaktır.

Bu çalışmalar oynayarak öğrenmenin getirdiği olumlu hava bütün sınıfı saracaktır. El ele tutuşarak ve “el ele” şarkısını söyleyerek işe müziğin katılmış olması, uyumlu ve katılımcı anlayışı pekiştirecektir. Birinci hafta sonunda cümleden metin oluşturabiliyoruz. Okuma yazmada önemli olan anlamlı metinler oluşturulmasıdır. Metin oluşturma önceki etkinlikleri ve yapılan çalışmaları anlamlandırmak ve pekiştirmek için gereklidir.

Anlamlı cümle oluşturmak için görsellerden yararlanmak çok faydalıdır. Ama görsellerden yararlanırken görsellerin yazım şekli verilmemelidir. Örnek: “Ela .. al.”

(kalem), “Ela at.” (top)” gibi doldurmalı tahminlerde bulundurabiliriz. “Ela ne alabilir?” ya da “Ela ne atabilir?” gibi sorularla derse akıcılık kazandırır; öğrencilerimizi çalışmanın içinde tutabiliriz. Okuma yazmada belli bir takvim önerilmemiştir. Öğrenme hızı sıkıştırılmadan yapılandırma yapılandırma verilmelidir. Çünkü cümle yöntemine göre bir ay fazladan süre vardır.

Okuma bir alışkanlıktır. Bu alışkanlık aileden başlar. Günümüzde okumayı seven ailelerin sayısı küçümsenmeyecek kadar fazladır. Bu durum veli profilini de değiştirmiştir. Velinin gerek sosyo-kültürel yapısı, gerekse sosyo-ekonomik yönü eskisinden çok farklıdır. Ülkemizde veliler eğitimin gücüne inanmış, çocuklarının tahsil hayatlarıyla bizzat ilgilenir olmuşlardır. Tahsil seviyesi ortaöğretim düzeyinden yukarıya doğru çıkmaktadır. Aileler kitap ve benzeri yazılı metinleri evlerinde bulundurmaktadırlar. Gazete, mecmua ve dergi, evlerimize girmiş; ailelerin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bu yüzden ailedeki alışkanlıklar çocuğu etkilemektedir. Birinci sınıfa başlayan bir çocuğa bu alışkanlığı kazandırmak eğitimcilerin görevidir. Okumaya yeni başlayan çocuk için görselliği fazla olan her metin ilgi çekicidir. Okuma, öğrencilerin sesleri çıkarması, harfleri öğrenmesi, kelimeleri tanıyarak göstermesi, cümleleri okuyabilmesi anlamında düşünülmemelidir. Okuma, öğrencilerin okudukları bir metni anlaması, o metin üzerinde düşünmesi, kendi yaşantısı ile kıyaslaması, aynı zamanda eleştirebilmesi, kendi değerlerinin farkına varması ve dünya görüşüne katkı sağlaması bakımından da düşünülmemelidir. Okuma çalışmaları yapılırken hız uğruna anlamlı okumadan fedakârlık yapılmamalıdır. Aksi halde kelimenin anlamı kaybolur, cümleler ise insanı mana bütünlüğüne ulaştıramaz. Anlamlı okuma yok sayılarak yapılan okuma çalışması, sadece seslendirmeden ibarettir. Böyle bir okuma türü, öğrencinin ana fikre ulaşmasını, sanat zevki edinmesini, okuduklarının analiz ve sentez edebilmesini engelleyebilir. Dilin gelişimi yavaş; ama yığılmacı bir özellik taşır. Çocuk, etrafındaki konuşmaları depolar, biriktirir ve zamanı gelince adeta olayları resmetmiş gibi gözlerimizin önüne serer. Bu yüzden çocuklarla konuşurken onların çocuk dili ile değil, biz yetişkinlerin çocukça olmayan konuşmaları ile katkı sağlamalıyız (MEB, 2005:226).

2.11.6.4. Bitişik Eğik El Yazısı

Yazma öğretimine hangi tür harflerle (dik veya eğik temel) başlanması gerektiği araştırmacılar arasında tartışmalı bir konudur. Yazı öğretimine dik temel harflerle başlamanın mı, yoksa eğik harflerle başlamanın mı okuma üzerinde daha etkili olacağı konusundaki araştırmalar kesin sonuçlar ortaya koymaktan uzaktır.

Bazı araştırmalar, dik temel harflerle yazılan yazıların daha okunaklı, eğik harflerle yazmanın da daha hızlı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Graham, Berninger ve Weintraub tarafından 4-9. sınıflar düzeyinde 600 öğrenci üzerinde yapılan güncel bir araştırmaya göre okunabilirlik ve hız açısından, dik temel harfler veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Hatta her iki yazı türünü (dik veya eğik) birlikte kullananların daha hızlı, bazen de daha okunaklı yazdıkları ortaya konulmuştur (Akyol, 2000:146).

Yazı sadece bir öğretim tekniği değil, öğrencinin kişisel tarzını, üstün estetik beğenisini oluşturan ve geliştiren önemli bir sanat dalıdır. Yazı bu anlamda teknikten çok daha öte bir şeydir; kişiliğin göstergesidir. Öğrencinin kişiliğinin olgunlaşmasında etkili bir süreçtir. Onların ilgisini uyandıracak, olgunluk derecelerine, düşünsel ilgi ve zihinsel algılama düzeylerine ve gereksinimlerine yanıt verecek, daha işlek ve hızlı yazı yazmaya uygun programlar geliştirilmelidir (Artut, Demir, 2003:13).

(Artut, Demir, 2003), “*Yazı Öğretimi*” makalesinde, dik temel harfler ile eğik harflerin yazılmasındaki farklılıkları aşağıdaki karşılaştırmalarla ifade etmiştir.

a. Dik Temel Harfler

1. Harfler bağımsızdır, yazı dik yazılmaktadır.
2. Kalem harflerin veya çizginin sonunda kalkar.
3. Temel şekiller yuvarlak ve düzlerdir.
4. Çizginin üzerinden tekrar gitme yoktur.

b. Eğik Harfler

1. Harfler birleştirilir.
2. Kalem her kelimenin sonunda kalkar.
3. Temel şekiller ovaler, yukarı ve aşağı kıvrımlar ve bağlayıcılarıdır.
4. Çizgi üzerinden tekrar gitme gereklidir.
5. Yazı eğik yazılmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacaktır (Artut, Demir, 2003:13).

2.11.6.5. Sesin Yazılışını Öğrenme

Sesleri sembollerle ifade ettiğimizi açıklayarak etkinliklerde söylediğimiz bu sesi şimdi sembolleştireceğinizi belirtiniz. Siz tahtaya tanıtılan sesin harfini yazarken öğrencilerinizin izlemesini isteyin.

a. Tanıtılan harfi tahtaya büyükçe yazabilirsiniz.

b. Harfin yazılışını parmaklarını kullanarak havada yazıyormuş gibi taklit etmelerini isteyebilir; tahtaya çıkararak yazdığımız harfin üzerinden gitmelerini sağlayabilirsiniz.

- c. Sıralarında, tahtada, toprakta bu harfin yazılışını size göstermelerini isteyebilirsiniz.
- d. Fotokopi yapma olanağı varsa harfin üzerinden kalemleriyle defalarca yazabilecekleri düzenlemeler yapabilirsiniz.
- e. Çizgisiz kağıtta renkli kalemlerle harfi defalarca yazmalarını isteyebilir, üretilenleri sınıfınızda sergileyebilirsiniz (MEB, 2005:228).

2.11.6.6. Sesi Satır Çizgilerine Yazma

1. Tahtada çizili bulunan satır çizgilerine bu harfin nasıl yapılacağını bitişik eğik yazıya uygun olarak yazınız ve öğrencilerinizin sizi izlemesini sağlayınız.
2. Tahtada öğrencilerinizin sizin örneğiniz üzerinden gitmelerini isteyebilirsiniz.
3. Fotokopi yaparak satır çizgilerine yazılmış kılavuz harfler üzerinden gitmelerini sağlayabilirsiniz.
4. Yazı defterlerine satır çizgilerinde yazmalarını isteyebilirsiniz.
5. Yazılan sesi farklı karakterlerle (dik temel harflerle) yazılmış metinler üzerinde buldurabilirsiniz.
6. Türkçe kitapları üzerinde de bu işlemi yapabilirsiniz.
7. Gazete veya dergilerde benzer işlemi tekrarlayabilirsiniz (MEB, 2005: 229).

2.11.6.7. İlkokuma Yazmada Çalışma Tablosundaki Sesi Okuma ve Yazma

Bu tablo her bir ses grubu için üç adet yapılmalıdır. Biri sınıfta çalışmalarını gösterecek nitelikte büyükçe yapılarak sergilenmelidir. Diğer ikisi bu tablonun küçük örnekleridir. Bu tablolar, öğrencinin ve öğretmenin elinde olmalıdır. Öğrencideki deftere yapılabileceği gibi bir plastik dosya içine de konulabilir. Büyük tablo işlenirken öğrenci de kendi tablosunu işlemelidir. Bu tablo öğrenci tarafından evine taşınabilir nitelikte olmalı, aile bu tablo ile yapılan çalışmalar hakkında daha kolay bilgi sahibi olabilecektir (MEB, 2005:230).

Tablo 2: Öğrenci gözlem formu örneği				
Öğrenci adı soyadı	Sesin olduğu kelimeleri söylüyor.	Sesin olduğu görselleri belirtiyor.	Sesi okuyor, yazıyor.	Sesin sembolünü simgeler içinden seçiyor, okuyor.
1	+	+	+	+
2	+	+	+	+
3	+	+	+	-
4	+	+	+	-
5	+	+	-	-
6	+	+	+	-
7	+	+	+	+

Öğretmenin çalışma dosyalarıyla ilgili yapması gerekenler:

- Çalışma dosyalarını sınıfınızda muhafaza ediniz.
- Sizin kontrolünüzde olmak koşuluyla öğretim yılı içinde öğrenci velileriyle yapılan toplantılarda çalışma dosyalarının incelenmesine izin veriniz.
- Yapılan çalışmalar için öğrencilerinizle birlikte ölçütler geliştiriniz. Bu ölçütlere uygun olarak yapılan çalışmaları değerlendirebilirsiniz (MEB, 2005:231).

2.11.6.8. Öneri Ses Grubunun Tamamlanması

Tablo 3: Öneri ses grubunun tamamlanması			
Resim	E	E	el, ele, elele, ela, Ela, et
Resim	L	L	le, la, lale, Lale
Resim	A	A	al, at, Ata, alet,
Resim	T	T	te, ta, tel, tat,

Öneri ses grubuna ait olan bu tablo yerinde kalacak şekilde ikinci öneri ses grubu için benzer başka bir tablo hazırlayınız. Bu oluşturacağınız yeni tablo tıpkı 8.Tablo'da yapılan uygulamalarda olduğu gibi işlenmelidir. Her yeni ses için 8.Tablo ile bağlantılar kurularak bu tabloda oluşturulmuş hece ve kelimelerden yararlanılmalıdır. Öneri ses grubunun tamamlanmasının ardından genel bir ölçme ve değerlendirme yapınız. Öğrenci gözlem formunu ve öğrenci çalışma dosyalarını işleyiniz. Öğrencilerinizin kendi adlarını bitişik eğik yazı ile defterlerine yazarak öğrenmelerini sağlayınız (MEB, 2005:236).

2.12. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde konu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların sonuçları ele alınacak ve araştırmaya derinlik kazandıran bilgiler sunulacaktır.

Hoşsoy (2004)'un, “İlkokuma Yazma Hazırlık Programının ve Öğretmenlerin Düzenledikleri Sınıf İçi Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre: “İlkokuma yazma hazırlık programında önerilen etkinlikler ile 1. sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri tutarlıdır; ancak çoklu zekâ kuramına uygun etkinlikler açısından program yetersizdir.”

H. Akyol ve A. Şahin (2005)'in, çözümleme veya bireşim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin okuma yazma ve okuduğunu anlama erişimlerini karşılaştırmak amacıyla yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre; bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler ortalama 52, 5 günde okuma yazma öğrenirken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalama 76, 6 günde okuma yazma öğrenmişlerdir.

Bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler dakikada 71,1 kelime okurken, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenenler dakikada 59,1 kelime okumuşlardır. Buna göre, okumaya geçme hızı ve okuma hızı açısından bireşim yöntemi daha başarılı olmuştur (Yurduseven, 2007:14).

H. Akyol ve A. Şahin, çalışmalarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” adlı araştırma raporunda, 35 birinci sınıf öğretmeni, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen 182 öğrenci ve Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğrenen 175 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerle yapılan çalışmalar sonucunda “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin sesli okuma davranışlarından, harf, hece, kelime ve satır atlama, ekleme, dik oturma, ses tonu, okuma hızı, nokta ve virgüllerde duraklama, vurgu ve tonlama yapma davranışları bakımından “Cümle Yöntemi” ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha olumlu beceriler geliştirdikleri; harf, hece, kelime tekrarlamaları, parmakla izleme davranışları bakımından her iki gurup öğrenci arasında fark olmadığı anlaşılmaktadır (Yurduseven, 2007:14).

Kılıç (1996), “İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşanan problemleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları şöyledir: “Öğretmenler eğitim ortamına beden ve ruhen hazır gelmemektedir. Eğitim hedeflerinin ve yöntemlerinin belirsizliği nedeniyle,

eğitim ortamı hazırlamakta güçlük çeken öğretmenler, eğitim faaliyetleri sonunda amaca ulaşmış ulaşamadıklarını ölçmekte zorlanmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan ve farklı bölümlerden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerde yöntem ile ilgili endişe ve bilgi eksikliği vardır. İlkokuma yazma ile ilgili gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilmemektedir. Ders kitaplarının kalitesi ve içeriği ile ilgili problemler yaşanmaktadır. Okul ve sınıfların eğitim koşulları yetersizdir. Ayrıca velinin okulla yeteri kadar iletişim halinde olmaması da önemli bir sorundur.”

Damar (1996), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında: “İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerde, öğretmenlerin cinsiyeti ile aldıkları hizmet içi eğitim arasında bir ilişkiye rastlanmazken öğretmenin kıdemi ve mezun olduğu okul türü arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.”

Yalçın (1999), “İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı tez çalışmasında 256 ilköğretim birinci kademe öğretmeni ile çalışmış ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyeti ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, hizmet içi eğitimleri, kullandıkları yöntem ve kıdemleri arasında anlamlı ilişkiler kurmuştur.

Çalışkan (2000)’ın yapmış olduğu “Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı tezine göre: “Ailenin bazı sosyoekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi olmaktadır.” sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Uçar (2001)’ın, “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasının sonuçlarına göre: “Okuduğunu anlama, anlatma, yorumlama, söyleneni yazma, sorulara sözlü ve yazılı olarak yanıt verebilme, kendini ifade edebilme ve yaratıcılık becerileri açısından, çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, karma yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilere oranla başarıları daha üst düzeydedir. Karma yöntemi uygulayan kıdemli öğretmenler, aynı yöntemi uygulayan genç öğretmenlere göre daha başarılı bulunmuştur. Her iki okuma yazma öğretimi yönteminde de sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler, sosyoekonomik düzeyi orta ve zayıf olan öğrencilere oranla okuma yazma öğreniminde bağımsız değişkenler açısından daha başarılı olmuşlardır.”

Kablan (2001)’ın, “Türkçe İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinin sonuçlarına göre: “Bu tip materyaller

öğretimi zenginleştirmekte ve öğrencilerin ilgisini derse çekerek verimi artırmaktadır. Ancak tek başına bu tip yöntemleri kullanmak yetersizdir.”

Tok (2001), cümle döneminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini almak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: *“Öğretmenlerin, % 90,5’i okuma yazma öğretiminde çözümleme yönteminin daha başarılı olduğunu, % 92,3’ü okuma hızı açısından çözümleme yönteminin daha başarılı olduğunu; % 42,9’u bireşim yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin tatil dönüşü okuma yazma yönünden geri seviyelere düştüğünü, % 90,5’i çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha hızlı ve doğru yazabildiğini ifade etmiştir.”*

Çelenk (2002), *“İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”* adlı araştırmasında Bolu merkez ilköğretim okullarında görev yapan 103 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin: *“İlkokuma yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümleme yöntemi olduğu, ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitiminde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin iş başında eğitiminin yetersiz olduğu, öğretimde istenilen başarının elde edilmesi amacıyla öğretmen-veli işbirliğinin gerekli olduğu, ancak, öğrencinin öğretmen-veli çelişkisine maruz kalmaması için velilerin eğitilmelerinin uygun olacağı düşüncelerinde birleştikleri saptanmıştır.”*

Çelenk (2003), *“Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki”* adlı araştırmasında 233 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: *“Evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri diğerlerinden daha iyidir.”*

(Şenel, 2004:48-53), *“Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”* adlı çalışmasında birinci sınıf okutmuş 106 öğretmen ile görüşmüştür. Araştırma sonuçlarına göre: *“Öğretmenlerin % 91’i okuma yazma öğretiminde cümle yöntemini, % 9’u karma yöntemi tercih etmektedir. Cümle yöntemini kullanan öğretmenlerin % 67’si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmayan tek ve en doğru yöntem olduğunu, % 33’ü de bu yöntemin tek başına yeterli bir yöntem olmadığını, uzun zaman aldığını, öğrencilerin yöntemin mantığını anlayamadığını, fişlerin ezberlenmesinde güçlük çekildiğini, ailelere okuma yazma sürecinin uzamasından dolayı tedirginlik yaşatması, çok fazla zaman kaybına yol açması gibi sakıncalarının olduğunu düşünmektedir.”*

2.12.1. Yeni İlköğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu

Bilir (2005)'in bitişik eğik yazı ile ilgili açıklamaları şu şekildedir: “Çocuk, yazma ile ilgili ilk deneyimlerini televizyon ya da bilgisayar ekranından, tabelalardan, gazetelerden, hikâye kitaplarından, otomobillerin markalarından vb. edinmektedir.”

“Çocuklar bu sayılanların hemen hemen hiçbirinde bitişik eğik yazı biçimi görmezler; göremezler çünkü yoktur. Bir başka açıdan bakıldığında, öğrenme sürecinde çevre son derece önemli bir unsurdur. Çocuk öğretmenin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak yazmayı öğrenmesini beklemek yerine; işi biraz daha güçleştirerek, büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.”

Bilir (2005), “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı makalesinde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Okula yeni başlayan çocuklar somut düşünce çağında olduklarından, tek başlarına bir şey ifade etmeyen harfler ve onlara ait sesler soyut olduklarından bunların çocuklar tarafından öğrenilmesi hem zor hem de sıkıcıdır. Bu bakımdan Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrenci merkezli eğitim yaklaşımıyla çalışmaktadır. Sesten yola çıkarak okuma yazma öğrenme süreci hem okuma hem de yazmada hızı düşürür. Parçadan bütüne giden yöntemler okuma süresini kısaltabilir, ancak bu yöntemler okumanın hızını da anlamını da düşürür. Bu yöntemle öğrenilen okuma anlamlı bir okuma olmayıp sadece bir seslendirmedir.”

Çiftçi (2005), Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilgili araştırmasında öğretmen, yönetici, müfettiş ve birinci sınıf öğrencileriyle görüşme yapmıştır. Araştırma; ilk okuma yazma öğretiminde yöntem sorunu olmadığını ve bu yöntemle yapılan çalışmalara olumlu bakıldığını ortaya koymuştur (Samancı, 2007:15).

Engin (2006)'in, “İlkokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen Görüşleri ve Yaşanan Sorunlar” adlı çalışmasında; öğretmenlerin büyük bölümünün yeni ilköğretim müfredatına karşı olumlu yaklaştığını ve yaşanan problemlerin de programı tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığı fikrine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin yeni yöntemle yapılan etkinliklerden büyük zevk aldığı, bitişik eğik yazıda sorun yaşamadıkları ancak bitişik eğik yazının sağa doğru eğilmesinde problem yaşadıkları öğretmenlerce dile getirilmiştir. Programda ilk okuma ve yazma süreci ile ilgili takvim olmamasının karışıklığa neden olduğu, öğretmenlerin

çoğu sesleri gruplarındaki yerlerine görev verirken zorlandığı, öğretmenlerin materyalleri yetersiz bulduğu ve velilerin değişim hakkındaki bilgisizliğinden kaynaklanan problemler yaşandığı öğretmenler tarafından ortaya koyulmuştur (Özenç, 2007: 43).

Yılmaz (2006), “*Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*” adlı araştırmasında: “*Okumanın hedefi olan doğru ve çabuk kavrama, çözümleme yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Fakat okuma hızı ve doğru okuma düzeyi bu çalışmada orta düzeyin altında çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da okuma hızını geliştirecek çalışmaların yapılmaması, okuma hızlarının belirli aralıklarla kontrol edilmemesi, önlemlerin alınmaması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların olması gösterilmiştir.*”

Ayrıca öğrencinin okuma becerisi düzeyinin, anne babanın eğitim seviyesine ve ailenin gelir düzeyine göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak da günümüzde öğrencilerin başarısında ailenin rolünün azalmakta olduğu, kaliteli eğitim veren öğretmenlerin sayısının arttığı, ailenin gelirinin düşük de olsa devletin insanlara eğitim imkânları sunduğu için bu gibi etkenlerin öğrencinin okuma düzeyini etkilemediği savunulmaktadır.

M. Başaran (2006)’ın, birinci sınıf öğrencilerinin defterlerini inceleyerek yaptıkları yazım yanlışlıklarını ortaya koymak amacıyla 128 öğrenci ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin % 14,8’inin kelimeler ve % 35,2’sinin kelimeler içinde harfler arasında uygun boşluk vermede, % 66,4’ünün normalde dik kabul edilen çizgileri uygun bir eğimle çizmede, % 35’inin yazıyı uygun bir koyulukta yazmada, % 34,4’ünün harfleri defter çizgisine uygun bir şekilde yerleştirmede, % 48,4’ünün harfleri uygun yükseklik ve genişlikte yazmada hata yaptığı; 128 öğrencinin % 24’ünün ise bu değerlendirme kriterlerinin tamamında başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yurduseven, 2007:14). Ahioğlu (2006), “*Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*” adlı araştırmasında, üst, orta ve alt sosyoekonomik yapıda ilköğretim birinci sınıf düzeyinde 20’şer öğrencinin velisi ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çoğunlukla başarılı olduğu, üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin eğitim faaliyetlerinde öğretmene daha çok yardımcı olduğu, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görülen başarısızlık ile aile ortamı arasındaki ilişki saptanmıştır.

Özsoy (2006), “*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*” adlı tez çalışmasında 242 birinci sınıf öğretmeni ve 110 öğrenci ile çalışmıştır. Bu tezin sonuçlarına göre; “*Bitişik eğik yazı yazma çalışmalarında önemli sorunlar yaşanmamıştır. Birinci sınıf öğretmenleri bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduğunu anlama ve noktalama işaretlerini yerinde kullanma gibi süreçlerde problem yaşamaktadırlar. Öğrenciler sınıfta öğrendiği hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında problem yaşamazken yeni bir hece, kelime veya cümle ile karşılaştığında bunları tanıma ve okumada zorlanmaktadırlar.*”

Demirel M. (2006), “*İlkokuma Yazma Öğretiminde Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*” adlı tezinde, 50 birinci sınıf öğretmenine anket, 10 birinci sınıf öğretmenine de görüşme tekniğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenler; üniversitelerde ve hizmet içi eğitimlerde alınan okuma yazma eğitiminin yetersiz olduğunu, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, velilerin de değişen okuma yazma öğretimi yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Kazu ve Ersözlü (2006), bitişik eğik yazı ile ilgili yapmış oldukları araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, bitişik eğik yazının öğrenciler için zihinsel, fiziksel ve estetik açılardan faydalı olduğu ve öğrencilere ileriye dönük kişilik kazanımı sağlayacağı, değişik stillerdeki harfleri okumanın bir çeşitlilik getireceği yönünde olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bitişik eğik yazının öğrencinin zihinsel gelişimine uygun olduğu, bitişik eğik yazı öğretiminin kolay olduğu, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, hızlı yazma ve okumayı sağladığı, veli desteği, kaynak kullanımı ve yazı öğretimi ile ilgili rehberlik çalışmaları gibi noktalarda problem yaşandığını vurgulamışlardır (Yurduseven, 2007:18).

Özenç (2007), “*İlkokuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı tezinde İstanbul ilindeki 230 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi hakkındaki görüşleri yaşa, cinsiyete, mezun oldukları okul türüne, lisansüstü eğitimlerine, çalıştıkları okul türüne, okulun sosyoekonomik düzeyine ve öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almadığına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Samancı (2007), “*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*” adlı araştırmasında Aydın ili Didim ilçesindeki 15 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, harflerin seslerini

yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okuduklarını, iki sesi yan yana okurken birleştiremediklerini, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ve okuduklarını anlamada problem yaşadıkları ifade edilmiştir.

Yurduseven (2007), “*İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*” araştırmasında Uşak ilindeki 186 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yöntemle ilgili yeterli eğitim almadıklarını, ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenme sürecinin öğrencinin anlamasını güçlendirip yaratıcılığını geliştirdiğini; etkinliklerin, programın değerlendirme ve uygulama boyutundaki görüşlerin de olumlu olduğunu, fakat diğer boyutlarla karşılaştırıldığında uygulama boyutunun diğer boyutlara göre daha az olumlu bulunduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmakta zorlandıkları, kalabalık sınıfların programın uygulanmasını zorlaştırdığı, hecelemeden dolayı okuma ve yazmanın yavaş olduğu gibi problemlerinden dolayı uygulama boyutunun daha az olumlu bulunduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2007), “*Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında 180 ilköğretim birinci sınıf öğretmeninin görüşlerini alarak şu sonuca ulaşmıştır: “*Yöntem hakkında doğru ve yeterince bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin yönetime ilişkin tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler yöntemle ilgili yeterli ve doğru şekilde bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar.*”

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5.Sınıflar Öğretim programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesin (2005)’de, öğretmenlerin yeteri kadar eğitim almadığına dikkat çekilmiştir. Bu konudaki geniş çaplı diğer bir araştırma da Turan (2007)’ın 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişinin görüşlerini alarak yapmış olduğu “*İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*” adlı doktora tezidir. Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; hızlı okuma açısından da cümle çözümleme yöntemini daha etkili bulmuşlardır. Okuduğu metni daha iyi anlama ve doğru ve anlamlı okuma açısından hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılanlar Ses Temelli Cümle Yöntemine ve bitişik eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre Ses Temelli Cümle Yöntemine daha olumlu bakmakta iken erkek öğretmenler de bitişik eğik yazıya daha olumlu bakmaktadır. Türkçe Programında yer alan kazanımları, yüksek kıdeme sahip öğretmenler, düşük kıdemli öğretmenlere göre,

öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Bitişik eğik yazı konusunda da yüksek kıdemli öğretmenlerin düşük kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu tutumlarının olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada velilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu yöntemi kısmen olumlu buldukları ve bitişik eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir.

2.12.2. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Eğitim Durumları

Yeni ses temelli cümle yönteminin başarılı olması, her şeyden önce öğretmenler ve süreci yönetenlerin bu konuda donanımlı olmalarına bağlıdır. Yapılan anket çalışmasında katılımcıların % 61,1'inin ses temelli cümle yöntemi konusunda kendilerini “çok” ve % 33,6'sının ise “orta” düzeyde bilgi sahibi gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Korkmaz'ın (2006:251) yaptığı araştırmanın, “Öğretmenlerin % 22'si ilgili konuda kendilerini çok iyi, % 51'i iyi, % 14'ü orta, % 13'ü yetersiz görmektedir.” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Söz konusu programı işletmek ve denetlemekten birinci dereceden sorumlu katılımcıların, ilgili konuda büyük oranda bilgi sahibi olması, ses temelli cümle yönteminin başarılı olması bakımından önemlidir. Çünkü bir bütün olarak programların veya alt öğelerinin başarıyla uygulanması, öğrencinin hazır bulunuşluluğu yanında, öğretmene ve kullanılan kaynaklara da bağlıdır. Öğretmenin, program hakkındaki donanımı ve bilgisi uygulamada öğretmene, kolaylık sağlayacaktır (Turan, B. Akpınar, 2008:126).

Katılımcıların ses temelli cümle yöntemi konusundaki bilgilerinin, büyük oranda (% 70) hizmet-içi eğitime dayandığını görülmüştür. Katılımcılardan 57'sinin bu soruya cevap vermemesi dikkat çekicidir. Ancak katılımcıların % 30'unun bu konudaki bilgisi, büyük olasılıkla kendi çabalarına dayalıdır. Bu durum, eğitim çalışanlarının önemli gördükleri bilgiye ulaşmaları bakımından olumlu; ancak, MEB'in bu konudaki bilgilendirme çabalarının eksikliğini göstermesi bakımından olumsuzdur (Turan, B. Akpınar, 2008:126).

2.12.3. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemini Karşılaştırmaları

Yeni Türkçe öğretim programları ilkokuma yazma öğretiminde kullanılması zorunlu olan ses temelli cümle yönteminin başarısını, daha net olarak ortaya koyabilmek için önceki yöntem olan çözümleme yöntemi ile karşılaştırmalı olarak ele alınmasında yarar vardır. Yapılan araştırmada katılımcıların, ilkokuma yazma öğretiminde doğru ve anlamlı öğrenme ile hızlı okuma açısından bir önceki yöntem olan çözümleme

yöntemini, mevcut yöntem olan ses temelli cümle yöntemin'den daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, (Binbasioğlu, 2005:134) "*Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretilir, fakat bu ilkokuma yazma, anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma-yazma olmaz.*" şeklinde ifade edilen bilgi tarafından desteklenmektedir. Bu bulgu ayrıca, Acat ve Özsoy'un (2006) araştırmalarında "*Öğretmenlerin %57, 3'üne göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler, okuduklarını anlamamaktadır.*" biçiminde ortaya koydukları bulgu ile de paralellik göstermektedir (Turan, B. Akpınar, 2008:126).

Yine Şahin ve arkadaşları'nın (2005) yaptığı araştırmaya göre de, okuma hızı açısından öğretmenlerin %64,3'ü çözümleme yöntemini, %35,7'si ses temelli cümle yöntemini tercih etmektedirler. Korkmaz'ın (2007) yaptığı araştırmada da, ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hızlı okumada, anlamlı okumada ve cümle kurmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, sözü geçen araştırma sonuçları ve ilgili kaynaklardaki bilgilere dayanarak şu şekilde yorumlanabilir: İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki başarısı, çok yönlü ve derin biçimde araştırılmalı ve bu yöntem, tek yöntem olarak dayatılmamalıdır. Çünkü anlama, okumanın en önemli amacıdır (Şenel, 2004) ve günümüzde çok önemsenen fonksiyonel okuma-yazmada, hızlı okuma ve okuduğunu anlama kritik öneme sahiptir. Ancak okuduğunu anlama bakımından Şahin ve Akyol'un (2006) araştırmasında her iki yöntem arasında farklılık bulunamamıştır. Yapılan araştırmada katılımcıların, okuduğunu anlama ve hızlı okuma dışında, okumaya erken geçme, ezberci olmama ve öğrenci merkezlilik gibi diğer tüm özellikler açısından ses temelli cümle yöntemini daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Okumaya erken geçme konusunda Şahin ve arkadaşlarının (2005) öğretmenlere uyguladığı araştırma sonuçları, bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Buna göre, okumaya çabuk geçme yönüyle öğretmenlerin % 81, 2'si ses temelli cümle yöntemini; % 18, 8'i cümle yöntemini tercih etmektedir. Aynı konuda, Korkmaz'ın (2007) yaptığı araştırmada öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ile erken okumaya geçildiğini ve programın öğrenci merkezli olmasından dolayı öğrencilerin etkinliklere isteyerek katıldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların ses temelli cümle yöntemini, öğrenci merkezli olarak görmeleri, öğrenci odaklı yeni öğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Ancak, aynı yöntemin okuduğunu anlama ve hızlı okuma bakımından katılımcılar tarafından yetersiz görülmesi, bilgi çağı gereklerinden olan fonksiyonel okuma yazma becerisi açısından çok önemli bir eksiklik (Turan, B. Akpınar, 2008:127).

BÖLÜM III

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, izlenecek yöntem, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile elde edilen verilerin analizleri ve kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim felsefesi bağlamında öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte olan ya da şu an var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006:12)

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Kırıkkale ili Atatürk İlköğretim okulu, Özel Kızılırmak İlköğretim Okulu ve Yahşihan ilçesindeki tüm ilköğretim okulları ve Kılıçlar İlköğretim Okulu olmak üzere toplam 8 okuldan, birinci sınıfı okutmuş olan toplam 70 adet sınıf öğretmeni oluşturmuştur. 2011 yılı itibariyle evren olarak belirlediğimiz sekiz okulda birinci sınıfta çocuğu bulunan yaklaşık 792 veli bulunmaktadır. % 95 güven aralığı ve % 10 hata payı ile 86 kişi tarafından temsil edilebileceği istatistiksel olarak hesaplanmıştır. Başlangıçta hata payının % 10 olarak alınmasının nedeni evrenin sayı olarak küçük olmasına rağmen fiziksel olarak dağınık olmasıdır. Yapılmış olan bu çalışmada 110 öğrenci velisi ile görüşülmüş ve böylece hata payı % 8, 68'e düşmüştür. Örneklemen seçiminde, öncelikle Kırıkkale İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden; Kırıkkale Yahşihan İlçesi'ndeki resmi ilköğretim okulları ve Kırıkkale merkez Atatürk İlköğretim Okulu öğretmen sayılarını gösteren 2010-2011 öğretim yılı resmi ilköğretim okullarına ait bilgilere ulaşılmıştır. İlgili verilere göre, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında merkez Atatürk İlköğretim Okulu'nda 29 öğretmen bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma dahilinde Yahşihan İlçe Milli Eğitim

Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 41 olarak belirlenmiş.

Okullar	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
<i>Yenişehir İlköğretim Okulu</i>	5	25
<i>Yahşihan Toki Şehit Piyade Onbaşı Murat Sıtkı İlköğretim Okulu</i>	6	50
<i>Hacıbey Toki Şehit J. Er Osman Öden İlköğretim Okulu</i>	5	50
<i>Kılıçlar İlköğretim Okulu</i>	1	7
<i>Namık Kemal İlköğretim Okulu</i>	4	25
<i>Özel Kızılrnak İlköğretim Okulu</i>	15	65
<i>Yahşihan Cumhuriyet İlköğreti Okulu</i>	5	25
<i>K.kale Mrkz. Atatürk İlköğrt. Okulu</i>	29	150
Toplam	70	397

3.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik, ölçülmek istenen özelliğin ne derece doğru ölçüldüğü ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2009:167-168). Güvenilirlik, bir ölçümün, ölçülmek istenen şeyi, tutarlı bir biçimde ve doğru olarak göstermesi anlamına gelmektedir (Gökçe, 1999:141). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla hazırlanan veri toplama aracı, alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı, belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formlarından anlamlı sonuçlar çıkarabilmek için öncelikle kullanılan ölçek formlarının güvenilirlik ve geçerlik boyutları araştırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak kaydedilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı 18 (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracından bilgi sağlamak için “*aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde*” den faydalanılmıştır. Ölçekteki sorulara verilen cevaplar alt problemlere uygun olarak bilgisayar ortamında puanlanmıştır. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ve beklentilerine yönelik olarak cinsiyet, kıdem, evli olup olmamaları, daha önce birinci sınıfı okutup okutmamaları, çocuğu olup olmaması, köylerde görev yapıp yapmamaları, çevresel etkiler, müfredattan kaynaklanan etkiler, kişilerden kaynaklanan etkiler bazında

gruplamalar yapılmış; velilerde ise çocuk sayısı, çalışıp çalışmadıkları, ayrı olup olmadıkları, maddiyatın etkisi, teknolojik gelişmelerin etkisi bazında gruplamalar yapılmış, her soru maddesi verilen cevaplara uygun şekilde puanlanarak beşli dereceleme ölçeğine göre: (1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Ara sıra, (kararsız-orta) 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) veri girişi yapılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek, velilere ise öğrenciler tarafından ulaştırılmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

3.6.1 Araştırma Anket Formu

Araştırmada alt problemlere yanıt bulmak amacıyla anket formu oluşturulmuştur. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra öğretmenlere 28'er adet, velilere 18'er adet soru sorulmuştur. Daha sonra Kırıkkale Üniversitesi bünyesinde alan bilgisine sahip öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve alanında uzman sınıf öğretmenleri ile görüşülerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.6.2. Verilere Ulaşma Süreci

Araştırmada elde edilen veriler alt problem çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu süreç literatür taraması ile desteklenmiş ve çözümlene için genel çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin toplanması tarama metodunda anket sonuçlarına göre sağlanmıştır. Anket yapmadan önce Yahşihan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Anketler, okullar ziyaret edilerek yapılmıştır. Okul müdürleri ziyaret edilmiş; anket hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sonra hedef öğretmen ve velilere ulaşılmıştır. Anket sonuçları bir araya getirilerek numaralandırılmış ve gerekli sınıflandırmalar yapılarak veri seti oluşturulmuştur. Veri setinin elde edilmesinden sonra veri çözümlene sürecine geçilmiştir.

3.6.3. Verilerin Düzenlenmesi

Tarama metoduna uygun olarak tespit edilen sorular, araştırmaya katılan öğretmen ve velilere sorulmuş; öğretmen ve velilerin verdikleri cevaplar ve yorumları incelenmiştir. Betimsel analiz aşamasında veriler, anket sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

3.6.4. Bulguların Yorumlanması ve Raporlanması

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan, sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması amacıyla alt problemlere dayalı temalar tespit edilmiş ve alt problemlere yönelik bulgular yorumlanmıştır.

Anket araştırmalarında araştırmacı, bilgiyi toplama sürecinin bir parçası olduğu için bulguların yorumlanması, anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesi konularında kendi düşüncelerini de belirterek katkıda bulunmuştur. Bu amaçla doğrudan yapılan alıntılarının bir bütünlük sağlaması ve okuyucunun bölümleri bir bütün olarak anlamlandırması için temalar ve kodlamalar esas alınmıştır.

3.6.5. Bulguların Yorumlanmasında İzlenen Aşamalar

1. Literatür taraması,
2. Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesi,
3. Tarama metodu sorularının belirlenmesi ve uzman görüşleriyle düzenlenmesi,
4. Anket formunun etkinliğinin test edilmesi amacıyla sınıf öğretmenleriyle görüşme yapıp sonuçların değerlendirilmesi,
5. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi,
6. Verilerin düzenlenerek veri setinin oluşturulması,
7. Veri setinin okunması,
8. Veri setindeki anlamlı verilerin bir araya getirilip, gruplandırılması,
9. Alt problemlere ilişkin verilerin düzenlenmesi,
10. Araştırma sonuçlarına ulaşılması ve raporlanması.

Bulguların yorumlanması ve raporlanması sırasında “*bilimsel titizlik*” esas alınarak yorumlar akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem ve

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı tez konusuyla ilgili olarak uzun döneme yayılan bir literatür taraması yapmış ve araştırmanın ilk aşamasından son aşamasına kadar literatür incelemelerine devam etmiştir. Araştırmacı, yüksek lisans düzeyinde edindiği bilgi ile araştırmanın yapısına uygun tutum ve becerileri kazanabildiğini düşünmektedir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlandığı konusunda yapılan çalışmalar ve taranan literatür belirtilmiş; bu açıklamalarla araştırmacının araştırma sürecinde sahip olduğu rol açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, anket tekniğini öğretmenlerle çalışma ortamlarında ve uygun zamanlarında gerçekleştirmiştir. Bu noktada görüşme sorularını araştırmacı kimliğinden çıkararak nesnel bir bakış açısından

sunmaya çalışmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, araştırmanın önemini ve gerekliliğini öğretmenlerle paylaşarak öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ortaya koymalarını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı yanlı bir tutum sergilememeye özen göstererek, doğrudan görüştüğü katılımcılardan kazandığı bakış açılarını veri analizinde kullanmaya çalışmıştır. Araştırmacı kişisel bakış açılarını ve ön yargılarını verilerden arındırmaya gayret göstermiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kendileri gibi aktif olarak öğretmenlik yapan araştırmacı ile kurdukları iletişim de son derece samimi ve rahat bir ortam sağlamıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bulgular

Aşağıdaki tablolarda araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bulgular gösterilmektedir. Bunlar alt amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin; cinsiyet durumu, eğitim durumu, meslekteki kıdem, evli olup olmamaları, köylerde görev yapıp yapmamaları yönünden yapılan araştırma sonuçlarını ele almıştır.

<i>Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumu</i>		
<i>Cinsiyet dağılımı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>Erkek</i>	<i>37</i>	<i>52,9</i>
<i>Bayan</i>	<i>33</i>	<i>47,1</i>
<i>Toplam</i>	<i>70</i>	<i>100,0</i>

Araştırmaya katılanların “% 52,9’u erkek; % 47,1’i ise bayandır.” Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyet yönünden birbirine oldukça yakın oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı Tablo 14’te gösterilmiştir.

<i>Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı</i>		
<i>Yaş aralığı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<i>20-25</i>	<i>4</i>	<i>5,7</i>
<i>25-35</i>	<i>22</i>	<i>31,4</i>
<i>35-45</i>	<i>20</i>	<i>28,6</i>
<i>45 ve üzeri</i>	<i>24</i>	<i>34,3</i>
<i>Toplam</i>	<i>70</i>	<i>100,0</i>

Ankete katılan öğretmenlerin “% 34,3’ü 45 yaş ve üzeri, % 28,3’ü 35-45 yaş arası, % 31,4’ü ise 25-35 arası, % 5,7’si 20-25 yaşlardadır.” Bu sonuçlara göre özellikle il merkezlerinde yaşı ilerlemiş ve daha tecrübeli öğretmenler görev almaktadır.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri		
<i>Yıl aralığı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>1-5</i>	<i>5</i>	<i>7,1</i>
<i>5-10</i>	<i>14</i>	<i>20,0</i>
<i>10-15</i>	<i>18</i>	<i>25,7</i>
<i>15 ve üzeri</i>	<i>33</i>	<i>47,1</i>
<i>Toplam</i>	<i>70</i>	<i>100,0</i>

Araştırma sonucuna göre katılımcıların “% 47,1’inin 15 yıl ve üzeri, % 25,7’si 10-15 yıl arası, % 20’si ise 5-10 yıl arası mesleki geçmişe sahiptir.” Bu sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu 15 yıl ve üzeri mesleki çalışma süresindedirler.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni hali		
<i>Medeni hali</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>Evli</i>	<i>66</i>	<i>94,3</i>
<i>Bekar</i>	<i>4</i>	<i>5,7</i>
<i>Toplam</i>	<i>70</i>	<i>100,0</i>

Bu sonuçlara göre Kırıkkale’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun medeni hali evli olarak gözükmektedir. “% 94,3’ ünün evli, % 5,7 ‘sinin bekar” olduğu görülmüştür..

Tablo 8: Araştırmaya katılan ve evli olan öğretmenlerin çocuk durumu		
<i>Çocuk durumu</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>Var</i>	<i>60</i>	<i>85,7</i>
<i>Yok</i>	<i>10</i>	<i>14,3</i>
<i>Toplam</i>	<i>70</i>	<i>100,0</i>

Yapılan araştırmaya göre katılımcıların, “% 85,7’sinin çocuğunun var olduğu görülmektedir. % 14,3’lük bir kısmın ise çocuğu yoktur.”

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu fakülteler		
Mezun olunan fakülteler	Frekans	Yüzde
Eğitim fakültesi	50	71,4
Fen Edb. Fakültesi	4	5,7
Diğer fakülteler	16	22,9
Toplam	70	100,0

Yapılan araştırmaya göre katılımcıların “% 71,4’ünün eğitim fakültesi, % 5,7’sinin fen edebiyat fakültesi, diğer fakültelerin ise % 22, 9’unu oluşturduğu ortaya çıkmıştır.”

Tablo 10: Araştırmaya katılan öğretmenlerin köylerde görev yapma süreleri		
Köylerdeki çalışma süreleri	Frekans	Yüzde%
1-5	23	32,9
5-10	18	25,7
10-15	11	15,7
15 ve üzeri	4	5,7
Yapmadım	14	20,0
Toplam	70	100,0

Yapılan anket çalışmasında elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu, köylerde görev yapmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, “% 32,9’u 1-5 yıl, % 25,7’si 5-10 yıl, % 15,7’si 10-15 yıl, % 5,7’si 15 yıl ve üzerinde % 14 ise hiç görev yapmamıştır.”

4.2. Velilere Ait Demografik Bulgular

Aşağıdaki tablolarda çalışma grubunu oluşturan velilere ait demografik bulgular gösterilmektedir. Bunlar alt amaçlar doğrultusunda; öğrenci velilerinin yaşları, evlilik süreleri, çocuk sayısı ve anne babanın çalışıp çalışmama durumları ele alınmıştır. Velilere yöneltilen farklı dört maddeye verilen cevaplar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

<i>Velilerin durumu</i>	<i>yaş</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
25-35		65	59,1
35-45		39	35,5
45-50		5	4,5
50 ve üzeri		1	0,9
Toplam		110	%100

Velilere yöneltilen “kaç yaşındasınız?” sorusuna “% 59,1’i 25-35 yaş arasında, % 35,5’i 35-45 yaş aralığında, % 4,5’i 45-50 yaş aralığında, % 1’i de 50 yaş ve üzeri” çıkmıştır.

<i>Süre</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
5-10	32	29,1
10-15	39	35,5
15-20	18	16,4
20 ve üzeri	20	18,2
Toplam	110	%100

Velilere yöneltilen “kaç yıllık evlisiniz?” sorusuna velilerin “% 29,1’i 5-20 yaş aralığında, % 35,5’i 10-15 yaş aralığında, % 18’i 15-20 yaş aralığında, % 18,2’si de 20 yıl ve üzeridir.” şeklinde olmuştur.

<i>Çocuk sayısı</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
1	30	27,3
2	54	49,1
3	22	20,0
4 ve üzeri	4	3,6
Toplam	110	%100

Velilere yöneltilen “*kaç çocuğunuz var?*” sorusundan elde edilen sonuçlara göre velilerin; “% 27,3’ünün tek çocuğunun olduğu, % 49,1’inin iki çocuğunun olduğu; %20’sinin üç çocuğunun olduğu, %3,6’sının ise dört ve üzeri çocuğunun var olduğu” şeklinde cevaplandırılmıştır.

<i>Çalışma durumu</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde%</i>
<i>İkisi de çalışıyor.</i>	<i>60</i>	<i>54,5</i>
<i>Sadece baba çalışıyor.</i>	<i>48</i>	<i>43,6</i>
<i>Sadece anne çalışıyor.</i>	<i>2</i>	<i>1,8</i>
<i>İkisi de çalışmıyor.</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>Toplam</i>	<i>110</i>	<i>%100</i>

Velilere yöneltilen, “*anne baba çalışıyor mu?*” sorusuna “% 60’ı ikisi de çalışıyor, % 43,6’sı sadece baba çalışıyor, % 2’si sadece anne çalışıyor.” şeklinde olmuştur.

4.3. Öğretmen Ve Velilere Yönelik Anket Çalışması

4.3.1. Öğretmenlere Yapılan Anket Çalışması Tabloları

Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, aileden ve çevreden kaynaklanan problemler nelerdir? Alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

“*İlkokuma yazma öğretiminde velilerin eğitim düzeyinin yüksek olması, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.*” şeklindeki önermede katılımcıların “% 77,1’i tamamen katılıyorum, % 17,1’i katılıyorum, % 4,3’ü ise kararsız orta, % 1,4’ü ise hiç katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun, eğitim düzeyi yüksek olan velilerin çocuklarına daha fazla yardımcı oldukları fikrinde birleşmiş olduklarını göstermekteyiz.

“*Öğrencinin sosyal çevresinin istenilen nitelikte olması ilkokuma yazma öğretimine yadsınamaz bir katkı sağlar.*” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 80’i tamamen katılıyorum, % 14,3’ü katılıyorum, % 5,7’si kararsız orta” seçeneğindeki maddelerini benimsemişlerdir. Bu durum katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim öğretim faaliyetinde öğrencinin sosyal çevresinin başarıda oldukça etkili olduğu görüşünü benimsediğini göstermektedir.

“Velilerdeki telaş ve bir an önce okumaya geçme kaygısı, yeni uygulanmakta olan ses temelli cümle yönteminin amacını ve bu vesileyle ilkokuma yazma öğretimi faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 44,3’ü tamamen katılıyorum, % 30’u katılıyorum, % 11,4’ü ise kararsız –orta” seçeneklerini benimsemişlerdir.

Tablo 15: İlkokuma yazma öğretiminde aileden ve çevreden kaynaklanan problemler						
Maddeler		1	2	3	4	5
1. İlk okuma yazma öğretiminde velilerin eğitim düzeyinin yüksek olması, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.	Sayı	1	-	3	12	54
	%	1,4	-	4,3	17,1	77,1
3.Öğrencinin sosyal çevresinin istenilen nitelikte olması ilkokuma yazma öğretiminde çok önemlidir.	Sayı	-	-	4	10	56
	%			5,7	14,3	80,0
12.Velilerdeki telaş ve okumaya geçme kaygısı, ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir.	Sayı	3	7	8	21	31
	%	4,3	10	11,4	30	44,3
15. İlkokuma yazma öğretiminde başarının önündeki engellerden biri de aile içi sorunlardır.	Sayı	-	-	2	12	56
	%			2,9	17,1	80
1.Yöresel ağızla konuşmak ilkokuma yazma öğretiminde olumsuz bir etki yapmaktadır.	Sayı	6	5	15	14	30
	%	8,6	7,1	21,4	20	42,9
19.İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin yeterli gelişme düzeyinde olmaması başarıda etkilidir.	Sayı	2	3	2	8	55
	%	2,9	4,3	2,9	11,4	78,6
2.Öğrenci velilerinin öğretmen sınıf içi disiplin ve düzenine karışmaları öğretmen ve öğrenci açısından olumsuz bir durumdur.	Sayı	1	3	2	7	57
	%	1,4	4,3	1,4	10	81,4
22. İlkokuma yazma öğretiminde velilerin, öğrencinin yanında öğretmeni başka öğretmenlerle karşılaştırıyor olmaları, olumsuz bir durumdur.	Sayı	2	3	3	8	54
	%	2,9	4,3	4,3	11,4	77,1
23.İlkokuma yazma öğretiminde veli toplantılarına velilerin katılmamaları öğretmenle olan iletişimi bozmaktadır.	Sayı	1	4	7	10	48
	%	1,4	5,7	10	14,3	68,6
2. Taşınmalı eğitim ile gelen öğrenciler ilkokuma yazma öğretiminde ciddi problemler yaşamaktadırlar.	Sayı	-	12	8	18	32
	%		17,1	11,4	25,7	70
25. Eğitim sistemindeki kazanımların yeterince anlaşılır olmaması öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır.	Sayı	-	4	22	29	-
	%		5,7	21,4	41,4	
1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsız-Orta, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum.						

“İlkokuma yazma öğretiminde başarının önündeki engellerden biri de aile içi sorunlar ve anne ile babanın ayrı yaşamasıdır.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 80’i tamamen katılıyorum, % 17,1’i katılıyorum, % 2,9’u ise kararsız orta”

seçeneklerini benimsemişlerdir. Bu sonuç aile içi sorunların, çocuğun davranışının yanında eğitim ve öğretimini de çok etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

“Yöresel ağızla konuşmak ilkokuma yazma öğretimine olumsuz bir etki yapmaktadır.” şeklindeki önermeye verilen cevaplarda katılımcıların *“% 42’si tamamen katılıyorum, % 20’si katılıyorum, % 21,4’ü kararsız-orta, % 7,1’i katılmıyorum, % 8,6’si ise hiç katılmıyorum.”* şeklinde olmuştur. Bu durum, yöresel ağızla konuşmanın öğrenci başarısını etkilediği fikrinin katılımcılar arasında bir birlikteliği sağlamadığı sonucunu göstermektedir.

“İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin 1. sınıf için yeterli gelişme düzeyinde olmaması başarıda etkilidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 78,6’sı tamamen katılıyorum, % 11,4’ü katılıyorum, % 2,9’u kararsız orta, % 4,3’ü katılmıyorum, % 2,9’u ise kesinlikle katılmıyorum.”* seçeneklerini benimsemişlerdir. Katılımcılar, çocukların okul öncesi gelişimiyle fiziksel gelişiminin, okul başarısını çok büyük oranda etkilediği görüşünü benimsemişlerdir.

“Öğrenci velilerinin öğretmenin sınıf içi disiplin ve düzenine karışmaları öğretmen ve öğrenci açısından olumsuz bir durumdur.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 81,4’ü tamamen katılıyorum, % 10’u katılıyorum, % 1,4’ü kararsız orta, % 4,3’ü katılmıyorum, % 1,4’ü hiç katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir. Velilerin, öğretmenlerin işlerine karışmalarının öğretmenleri olumsuz etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

“İlkokuma yazma öğretiminde velilerin, öğrencinin yanında öğretmeni başka öğretmenlerle karşılaştırıyor olmaları başarı için olumsuz bir durumdur.” bu maddeye de öğretmenlerin *“% 77,1’i tamamen katılıyorum.”* seçeneğini benimseyerek bu davranışın öğretmeni ne kadar olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır.

“İlkokuma yazma öğretiminde veli toplantılarına velilerin yeterince katılmamaları öğretmenle olan iletişimini olumsuz etkilemektedir.” önermesine velilerin, *“% 68,6’sı tamamen katılıyorum, % 14,3’ü katılıyorum, % 10’u kararsız orta, % 5,7’si katılmıyorum, % 1,4’ü ise hiç katılmıyorum.”* maddesini seçmişlerdir. Bu sonuç, velilerin de çocuğa ve eğitimine destek vermeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

“Taşımali eğitim ile gelen öğrenciler ilkokuma yazma öğretiminde ciddi problemler yaşamaktadırlar.” maddesine katılımcıların *“% 70’i tamamen katılıyorum, % 25, 7 katılıyorum, % 11, 4’ü kararsız orta, % 17, 1’i ise katılmıyorum.”* maddelerini

benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmenler; taşınmalı eğitim yapan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla zorluklar yaşadığı fikrinde birleşmişlerdir.

“Yeniden yapılandırmacı eğitim sistemindeki kazanımların yeterince açık ve anlaşılır olmaması öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır.” maddesine katılımcıların, “% 41,4’ü katılıyorum, % 21,4’ü kararsız–orta, % 5,7’si katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

Tablo 16: İlkokuma yazma öğretiminde öğretim programından kaynaklanan problemler						
Maddeler		1	2	3	4	5
8: İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmen kılavuz kitaplarının Meb tarafından verilmesi, öğretmeni olumsuz etkilemiştir.	<i>Sayı</i>	23	23	13	6	5
	<i>%</i>	32,9	32,9	18,6	8,6	7,1
9: Okullarda uygulanan ikili öğretim sistemi, öğrencilerde sabah uykusuz kalma; öğle geç saate kalma sorunlarını ortaya çıkardığı için öğretimde olumsuz bir etki oluşturur.	<i>Sayı</i>	13	10	16	17	14
	<i>%</i>	18,6	14,3	22,9	24,3	20
11: Yeni stcy öğrencinin okuma çalışması yaparken hecelere ayırmada yanlış heceleme yapmasına ve öğrencinin hızlı okuma başarısı kazanmasını engellemektedir.	<i>Sayı</i>	7	9	10	22	22
	<i>%</i>	10	12,9	14,3	31,4	31,4
13: Teknolojide meydana gelen gelişmeler öğrencilerde dikkat dağınıklığı, motivasyon bozukluğu gibi davranışlara yol açmaktadır.	<i>Sayı</i>	8	8	13	16	25
	<i>%</i>	11,4	11,4	18,6	22,9	35,7
20: İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp, almamaları başarıda çok etkilidir.	<i>Sayı</i>	2	5	9	7	47
	<i>%</i>	2,9	7,1	12,9	10	35,7
1:Hiç katılmıyorum, 2:Katılmıyorum, 3:Kararsız-Orta, 4:Katılıyorum, 5:Tamamen katılıyorum						

Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, öğretim programından kaynaklanan problemler nelerdir? Alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 25’te görülmektedir.

“İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen kılavuz kitaplarını MEB tarafından hazır olarak verilmesi, öğretmenin çalışma ve araştırma yönünü olumsuz etkilemiştir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 32’si hiç katılmıyorum, % 32,9’u katılmıyorum, % 18,6’sı kararsız-orta, % 8,6’sı katılıyorum, % 7,1’i kesinlikle katılıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

Bu sonuç, öğretmen kılavuz kitaplarının, öğretmenlerin çalışmalarında herhangi bir olumsuz durum ortaya çıkarmadığını; aksine öğretmenin farklı etkinlikler yapmasına zemin hazırladığını göstermektedir.

“Okullarda uygulanan ikili öğretim sistemi, öğrencilerde sabah uykusuz kalma; öğle geç saate kalma sorunlarını ortaya çıkardığı için ilkokuma yazma öğretiminde olumsuz bir durum yaratmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcıların verdiği cevaplarda farklılık gözükmemektedir.”% 18,6’sı hiç katılmıyorum, % 14,3’ü katılmıyorum, % 22,9’u kararsız-orta, % 24,3’ü katılıyorum, % 20 tamamen katılıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre ikili öğretim sistemi veya tam gün eğitim sisteminin kendilerine göre olumlu veya olumsuz tarafları vardır. Her sistemin faydalı tarafının yanında mutlaka olumsuz taraflarının da olduğu görülmektedir.

“Yeni ses temelli cümle yöntemi, öğrencinin okuma çalışması yaparken kelimeleri hecelere ayırmada yanlış heceleme yapmasına; okumaya geçtikten sonra ise hızlı okuma başarısını engellemesine sebep olduğu için olumsuz bir durum yaratmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcılarımız, “% 31,4’ü tamamen katılıyorum, % 31,4’ü katılıyorum, % 14,3’ü kararsız orta, % 12,9’u katılmıyorum, % 10’u kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

Bu sonuç, sınıf öğretmenleri tarafından yeni ses temelli cümle yönteminin en önemli eksilerinden biri olarak görülen; *“öğrenciler, okuma çalışması yaparken hecelere ayırmada yanlışlıklar yapmaktadır.”* tezini güçlendirmektedir. Ayrıca öğrenciler birinci kademe bitene kadar kelimelerin sonundaki ekleri yanlış okumaktadırlar. Bu durum düzgün okumayı ve hızlı okumayı engellemektedir.

“Teknolojide meydana gelen gelişmeler öğrencilerde dikkat dağınıklığı, motivasyon bozukluğu gibi davranışlara sebep olmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcıların, “% 35,7’si tamamen katılıyorum, % 22,9’u katılıyorum, % 18,6’sı kararsız orta, % 11,4’ü katılmıyorum, % 11,4’ü ise kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu önerme günümüz eğitimcilerinin en büyük probleminin öğrencileri dersi dinlemeye motive etmek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

“İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp, almamaları başarıda çok etkilidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 35,7’si tamamen katılıyorum, % 10’u katılıyorum, % 12,9’u kararsız-orta % 7,1’i katılmıyorum, % 2,9’u kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu önermenin sonucunda da görülüyor ki okul öncesi eğitim alan öğrenciler okula alışmada ve başarıda diğer öğrencilerden bir adım önde oluyorlar.

Tablo 17: İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan problemler						
Maddeler		1	2	3	4	5
2. İlkokuma yazma öğretimindeki başarıda, üniversitede alınan formasyon eğitiminin etkisi çok önemlidir.	sayı	-	1	9	24	36
	%	-	1,4	12,9	34,3	51,4
4. Okulda bulunan meslektaşlarımla olan zümre toplantıları ve fikir alışverişleri, ilkokuma yazma öğretimi etkinliğine olumlu katkı sağlamaktadır.	sayı	-	1	3	15	51
	%	-	1,4	4,3	21,4	72,9
6. Okulun eğitim donanımı, ilkokuma yazma öğretimindeki başarıyı olumlu etkilemektedir.	sayı	-	1	2	17	50
	%	-	1,4	2,9	24,3	71,4
7. Okul yöneticilerinin öğretmene verdiği eğitsel ve pedagojik destek ilkokuma yazma çalışmalarında etkilidir.	sayı	1	5	8	10	46
	%	1,4	7,1	11,4	14,3	60,7
10. Aynı okulda görevli öğretmenler arasındaki siyasi görüş farklılığı ve sosyal ilişkilerden kaynaklanan problem, öğretmen başarısını olumsuz etkiler.	sayı	13	11	19	11	16
	%	18,6	15,7	27,1	15,7	22,9
14. Öğretmenlik kabiliyeti, sonradan kazanılması söz konusu değildir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine yatkın olmayan; öğrencilerle iletişim sıkıntısı olanların öğretmen olmaması gerekir.	sayı	2	5	16	12	35
	%	2,9	7,1	22,9	17,1	50
16. İlkokuma yazma öğretiminde, teknolojik gelişmeleri kullanamama öğretmenin başarısını olumsuz etkiler.	sayı	-	-	1	16	53
	%	-	-	1,4	22,9	75,7
17. İlkokuma yazma öğretiminde, aktif, sürekli araştıran, inceleyen; en son bilgilerle donanık bir durumda olan öğretmenler daha başarılı olmaktadır.	sayı	2	-	5	11	52
	%	2,9	-	7,1	15,7	74,3
26. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin öğrenci seviyesine inememeleri başarıyı olumsuz etkilemektedir.	Sayı	-	2	13	9	46
	%	-	2,9	18,6	12,9	65,9
27. Öğretmenlerin 1.sınıf çocuğunun özelliklerini yeterince bilememeleri ilkokuma yazma öğretiminde olumsuz bir durum yaratmaktadır	Sayı	-	1	13	15	41
	%	-	1,4	18,4	21,4	58,6
1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kararsız Orta 4: Katılıyorum 5: Tamamen Katılıyorum.						

Sınıf öğretmenlerine göre ilkokuma yazma öğretiminde ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, öğretmenlerden kaynaklanan problemler nelerdir? Alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 26’da görülmektedir.

“İlkokuma yazma öğretimindeki başarıda, üniversitede alınan formasyon eğitiminin etkisi çok önemlidir.” şeklindeki önermeye öğretmenlerin “% 51,4’ü tamamen katılıyorum, % 34,3’ü katılıyorum, % 12,9’u kararsız-orta, % 12,9 katılmıyorum, % 1,4’ü ise kesinlikle katılmıyorum.” görüşünü benimsemişlerdir.

“Okuldaki meslektaşlarımla olan zümre toplantıları ve fikir alışverişleri, ilkokuma yazma öğretimi etkinliğine olumlu katkı sağlamaktadır.” şeklindeki maddeye öğretmenlerin “% 72,9’u tamamen katılıyorum, % 21,4’ü katılıyorum, % 4,3’ü kararsız orta, % 1,4’ü katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

“Okulun eğitim donanımı, ilkokuma yazma öğretimindeki başarıyı olumlu etkilemektedir.” şeklindeki önermeye, katılımcıların “% 71,4’ü tamamen katılıyorum,

% 24,3'ü katılıyorum, % 2,9'u kararsız orta, % 1,4'ü ise katılmıyorum.” maddelerini seçmişlerdir. Bu sonuçlara göre, okulun fiziki çevresinin ve eğitim donanımının başarıda çok etkili olduğu düşüncesi kabul görmüştür.

“Okul yöneticilerinin öğretmene verdiği eğitsel ve pedagojik destek, ilkokuma yazma çalışmalarındaki başarıda çok etkilidir.” şeklindeki önermeye eğitimcilerin, *“% 60,7'si, tamamen katılıyorum, % 14,3'ü katılıyorum, % 11,4'ü kararsız-orta, % 7,1'i katılmıyorum, % 1,4'ü kesinlikle katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre; yöneticileriyle iyi ilişkisi olan, onlarla görüş alışverişinde bulunan eğitimcilerimizin başarılı olduğu fikri katılımcılar tarafından desteklenmiştir.

“Aynı okulda görevli öğretmenler arasındaki siyasi görüş farklılığı ve sosyal ilişkilerden kaynaklanan problemler, öğretmen başarısını olumsuz etkiler.” şeklindeki önermeye eğitimciler değişken oranda katılım göstermişlerdir. *“Katılımcıların, % 22,9'u tamamen katılıyorum, % 15,7'i katılıyorum, % 27,1 kararsız-orta, % 15,7 katılmıyorum, % 18,6'sı ise hiç katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre bu önermedeki görüş, katılımcılar arasında farklılıklar ortaya çıkarmıştır.

“Öğretmenlik becerisi, öğretmenlik kabiliyeti, insanların karakter yapısında vardır. Sonradan kazanılması söz konusu değildir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine yatkın olmayan; öğrencilerle iletişim sıkıntısı olan kişilerin öğretmen olmaması gerekir.” şeklindeki önermeye katılımcıların yarısı olumlu yanıt vermişlerdir. Katılımcıların, *“% 50'si tamamen katılıyorum, % 17,1'i katılıyorum, % 22,9'u kararsız-orta, % 10'luk bir kısmı katılmıyorum ve hiç katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlik meslek becerisinin, insanın içinden gelen, doğuştan olan bir kabiliyet olması gerektiği sonradan bu işin öğrenilemeyeceği gerçeğini ortaya çıkarıyor.

“İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin öğrenci seviyesine inememeleri başarıyı olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıları *“% 65,9'u tamamen katılıyorum, % 12,9'u katılıyorum, % 18,6'sı kararsız-orta, % 2,9'u hiç katılmıyorum.”* seçeneklerini benimsemişlerdir. Buna göre, eğitimcilerin en önem vermeleri gereken özellik öğrencilerin seviyelerini çok iyi bilmeleri onları iyi tanımaları ve ona göre davranmalarındır

“Öğretmenlerin 1. sınıf çocuğunun özelliklerini yeterince bilememeleri ilkokuma yazma öğretiminde olumsuz bir durum yaratmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 58,6'sı tamamen katılıyorum, % 21,4'ü katılıyorum, % 18,4'ü kararsız-orta, % 1,4'ü hiç katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir. Buna göre öğrenciyle iyi iletişim kuran; öğrenci diliyle konuşan ve onun dilini iyi anlayan öğretmenlerin çok başarılı olduğunu görüyoruz.

4.3.2. Velilere Yapılan Anket Çalışması Tabloları

Tablo 18: İlkokuma yazma öğretiminde aileden kaynaklanan, veli problemleri

Maddeler		1	2	3	4	5
1. İlkokuma yazma öğretiminde velilerin eğitim düzeyi,ilk okuma yazma başarısını etkilemektedir.	Sayı	2	3	8	26	71
	%	1,8	2,7	7,3	23,6	64,5
2. İlkokuma yazma öğretiminde, anne ve babaların ilgi ve alakaları öğrencinin başarısında çok önemlidir.	Sayı		1	1	7	101
	%		0,9	0,9	6,4	91,8
4. Ailede anne-baba arasındaki problemler öğrencinin ilk okuma yazma başarısını olumsuz etkilemektedir.	Sayı		1	1	19	89
	%		0,9	0,9	17,3	80,9
5. Anne babanın ayrı olması öğrencinin ilkokuma yazma başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.	Sayı		5	7	21	77
	%		4,5	6,4	19,1	70
6. Ailenin ekonomik durumu, ilkokuma yazma öğretimindeki başarıyı olumsuz etkilemektedir.	Sayı		8	21	28	28
	%		7,3	25,5	25,5	22,7
9. Ailedeki çocuk sayısı velinin ilgilenme olanağını azaltacağı için öğretim başarısına olumsuz etki yapmaktadır.	Sayı	9	11	21	25	44
	%	8,2	10	19,1	22,7	40,0
12. Anne babalardaki bir an önce okumaya geçme kaygısı, stcy'nin amacını ve bu vesileyle ilkokuma yazma öğretimi faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.	Sayı	6	17	31	28	28
	%	5,5	15,5	28,2	25,5	25,5
13. Anne babaların çalışma hayatlarındaki yoğunluk öğrencileri ile ilgilenmelerini engellemektedir. Bu da ilkokuma yazma başarısını etkilemektedir.	Sayı	5	9	15	36	45
	%	4,5	8,2	13,6	32,7	40,9
15. Ailede babanın çocuk eğitiminde ilgisiz kalması, anne ile çocuk arasında çatışmalara sebep olduğu için ilkokuma yazma eğitimini olumsuz etkiler.	Sayı	5	10	18	32	45
	%	4,5	9,1	16,4	29,1	40,9
1:Hiç Katılmıyorum 2:Katılmıyorum 3:Kararsız-Orta 4:Katılıyorum 5:Tamamen Katılıyorum						

Öğrenci velilerine göre ilkokuma yazma öğretiminde ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, aileden kaynaklanan problemler nelerdir? Alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 27’de görülmektedir.

“İlkokuma yazma öğretiminde velilerin eğitim düzeyi, çocukların, ilk okuma yazma başarısında çok önemlidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 64,5’i tamamen katılıyorum, % 23,6’sı katılıyorum, % 7,3’ü kararsız-orta, % 2,7’si katılmıyorum, % 1,8’i kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlara göre anne-babanın eğitim düzeyinin çocuk eğitiminde ne kadar önemli bir etken olduğunu görmekteyiz.

“İlkokuma yazma öğretiminde, anne ve babaların ilgi ve alakaları öğrencinin başarısında çok önemlidir.” önermesine katılımcıların “% 91,8’i tamamen katılıyorum, % 6,4’ü katılıyorum, % 1,8’i katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum.” seçeneğini

benimsemişlerdir. Bu sonuç anne-babanın, çocuğun eğitiminin yanında, çocuğa ilgi ve alakasının da çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Ailede anne ve baba arasındaki problemler öğrenciyi olumsuz etkileyeceği için ilkokuma yazma başarısını olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 80,9’u tamamen katılıyorum, % 17,3’ü katılıyorum, % 1,8’i ise diğerleri”* şeklinde cevap vermişlerdir.

“Anne babanın ayrı olması öğrencinin ilkokuma yazma başarısını büyük ölçüde etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcı velilerin *“% 70’i tamamen katılıyorum, % 19,1’i katılıyorum, % 6,4’ü ise kararsız-orta”* şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu anne-babanın ayrı olmasının veya ayrı yaşamasının öğrencinin ilk okuma başarısını çok olumsuz yönde etkileyeceğini benimsemişlerdir.

“Ailenin ekonomik durumu, ilkokuma yazma öğretimindeki başarıyı etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların verdiği cevapların *“% 22,7’si tamamen katılıyorum, % 25,5’i katılıyorum, % 25,5’i kararsız-orta, % 7,3’ü ise katılmıyorum.”* şeklinde olmuştur.

“Ailedeki çocuk sayısı velinin ilgilenme olanağını azaltacağı için ilkokuma yazma başarısına olumsuz etki yapmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 40’i tamamen katılıyorum, % 22,7’si katılıyorum, % 19,1’i kararsız-orta, % 8,2’si ise katılmıyorum.”* seçeneğini benimsemişlerdir. Bu sonuca göre çocuk sayısının az veya çok olması ailenin, çocuğun eğitime katkısını etkilemektedir.

“Anne ve babalardaki telaş ve bir an önce okumaya geçme kaygısı, yeni ses temelli cümle yönteminin amacını ve bu vesileyle ilkokuma yazma öğretimi faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 25,5’i kesinlikle katılıyorum, % 25,5’i katılıyorum, % 28,2’si kararsız-orta, % 15,5’i katılmıyorum, % 5,5’i kesinlikle katılmıyorum.”* maddelerini benimsemişlerdir.

Bu sonuçlardan elde ettiğimiz bulgulara göre velilerdeki psikolojik durum, telaş, acelecilik öğrencinin başarısında uzun soluklu bir değişkenliğe yol açmıyor. Bu sonuca katılımcıların verdiği değişken cevaplardan varabiliriz

“Anne-babaların çalışma hayatlarındaki yoğunluk çocukları ile ilgilenmelerini engellemektedir. Bu durum da ilkokuma yazma başarısını etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 40,9’u kesinlikle katılıyorum, % 36’sı katılıyorum, % 8,2’si kararsız-orta, % 4,5’i kesinlikle katılmıyorum.”* şeklinde olmuştur. Çalışan anne ve babalar çocuklarının dersleriyle ilgilenememe açığını, çocuklarına özel ders aldırarak ve dershanelere götürerek kapatmaya çalışmaktadırlar.

“Ailede babanın çocuk eğitiminde ilgisiz kalması, anne ile çocuk arasında çatışmalara sebep olduğu için ilkokuma yazma eğitimini olumsuz etkiler.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 40,9’u tamamen katılıyorum, % 29,1’u katılıyorum, % 16’sı kararsız-orta, % 4,5’i kesinlikle katılmıyorum.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca göre çocuğun eğitimine annenin yanında babanın da katılması çocuğu eğitime olumlu yansımaktadır.

Öğrenci velilerine göre ilk okuma yazma öğretiminde ve ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında, sosyal çevreden kaynaklanan problemler nelerdir? Alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen sorular ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 28’de görülmektedir.

“Anne ve babanın sosyal çevresinin istenilen nitelikte olmaması öğrencinin ilkokuma yazma öğretimi gelişimini olumsuz etkiler.” şeklindeki önermeye katılımcılar farklı cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre *“% 37,3’ü tamamen katılıyorum, % 30,9’u katılıyorum, % 17,3’ü kararsız orta, % 10’u katılmıyorum, % 4,5’i ise kesinlikle katılmıyorum.”* şeklinde olmuştur. Bu sonuçlara bakarak, velilerin sosyal çevresinin, çocuğun başarısına önemli bir katkısının olduğu gerçeğine varıyoruz. Ama katılımcıların azımsanmayacak bir kısmı ise bu görüşe tamamen katılmamaktadır.

“Okulun anne-babaya verdiği eğitsel ve pedagojik destek ilkokuma yazma çalışmalarındaki başarıda çok etkilidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların *“% 60’ı tamamen katılıyorum, % 25,5’i katılıyorum, % 12,72’si ise kararsız-orta, % 1,8’i katılmıyorum”* maddelerini benimsemişlerdir.

Tablo 19: İlkokuma yazma öğretiminde sosyal çevreden kaynaklanan veli problemleri						
3. Anne-babanın, olumsuz sosyal çevresi öğrencinin ilkokuma yazma öğretimi gelişimini olumsuz etkiler.	Sayı	5	11	19	34	41
	%	4,5	10	17,3	30,9	37
7. Okulun anne-babaya verdiği eğitsel ve pedagojik destek ilkokuma yazma çalışmalarındaki başarıda çok etkilidir.	Sayı		2	14	28	64
	%	-	1,8	12,7	25,5	60
8. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen veli iletişimi ilk okuma yazma öğretiminde çok önemlidir.	Sayı	-	1	5	10	94
	%	-	0,9	4,5	9,1	85,5
19. Öğretmen ile ailenin dünya görüşlerinin farklı olması öğrencinin ilkokuma yazma başarısını olumsuz etki yapmaktadır.	Sayı	19	39	30	10	12
	%	17,3	35,5	27,3	9,1	0,9
11. Yeni ses temelli cümle yöntemi, iyi tanıtlamadığı için veliler yöntem hakkında bilgi sahibi olamadılar ve anne-babalar çocukları ile verimli ilgilenme işini yapamadılar.	Sayı	9	20	22	26	33
	%	8,2	18,2	20	23,6	30
14. Teknolojik gelişmeler çocukların ders çalışmasını bozmakta ve anne babaları çaresiz bırakmaktadır.Bu sorun da ilkokuma yazma gelişimini olumsuz etkilemektedir.	Sayı	2	4	16	18	60
	%	1,8	3,6	14,5	25,5	54,5
16. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi durumu çocukların okula uyumunu etkilemektedir.Bu sonuç da ilk okuma yazma eğitiminde önemlidir.	Sayı	1	4	5	16	84
	%	0,9	3,6	4,5	14,5	76,4
17. İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmenlerin gereğinden fazla ödev ve etkinlik vermeleri öğrenciyi ve veliyi zor durumda bırakmaktadır.	Sayı	5	10	24	24	47
	%	4,5	9,1	21,8	21,8	42,7
18. İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmenlerin kendi aralarında rekabete girerek en iyi olma istekleri öğrenciyi ve veliyi olumsuz etkilemektedir.	Sayı	8	36	22	20	24
	%	7,3	32,7	20	18,2	21,8
1:Hiç Katılmıyorum 2:Katılmıyorum 3:Kararsız-Orta 4:Katılıyorum 5:Tamamen Katılıyorum						

“İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen veli iletişimi ilkokuma yazma öğretiminde çok önemlidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 85,5’i tamamen katılıyorum, % 9,1’i katılıyorum, % 4,5’i kararsız-orta, % 0,9’u katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir. Bu sonuçlardan çocuk eğitiminde, veli-öğretmen-öğrenci sacayağının çok iyi işleme gerektirdiği ortaya çıkıyor. Bu üçlüden birisinde eksiklik olursa eğitimde aksamalar meydana gelmektedir.

“Öğretmen ile ailenin dünya görüşlerinin farklı olması öğrencinin ilkokuma yazma başarısını olumsuz etki yapmaktadır.” şeklindeki önermeye katılımcıların “ % 0,9’u tamamen katılıyorum, % 9,1’i katılıyorum, % 27,3’ü kararsız-orta, % 35,5’i ise katılmıyorum, % 17,3’ü kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

Bu sonuçlara bakarak, ideolojik görüşlerin eğitim-öğretimde fazla ön plana çıkmadığını, eğitimcilerin de kendi ideolojik görüşlerini öğrencilere dikte ettirmediği

kanısına varıyoruz. Anne ve babaların da öğretmen seçerken, öğretmeni ideolojik görüşlerine bakarak seçmediğini anlıyoruz.

“Yeni ses temelli cümle yöntemi, velilere yeterince tanıtılmadığı için veliler bu yöntem hakkında bilgi sahibi olamadılar. Bu sebeple anne-babalar, çocukları ile verimli ilgilenme olanağı bulamadılar.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 30’u tamamen katılıyorum, % 23,6’sı katılıyorum, % 20’si kararsız-orta, % 18,2’si katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

“Teknolojik gelişmeler (televizyon, bilgisayar, internet vb.) çocukların ders çalışma motivasyonlarını bozmakta ve anne babaları çaresiz bırakmaktadır. Bu sorun da ilkokuma yazma gelişimini olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermeye katılımcıların “% 54,5’i tamamen katılıyorum, % 25,5’i katılıyorum, % 14,5’i kararsız orta; kalan azınlık kısmı da katılmıyorum.” yanıtını vermişlerdir. Katılımcılardan alınan verilere göre televizyon, internet vb. iletişim araçları ve teknolojik aletler aile içi iletişimi yok etmektedir. Ayrıca öğrencinin başarısını çok olumsuz etkilemektedir.

“Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp, almamaları çocukların okula uyumunu etkilemektedir. Bu sonuç da ilkokuma yazma eğitiminde önemlidir.” şeklindeki önermeye katılımcıların, “% 76,4’ü tamamen katılıyorum, % 14,5’i katılıyorum, % 4,5’i kararsız-orta, % 3,6’sı katılmıyorum, % 0,9’i kesinlikle katılmıyorum.” maddelerini benimsemişlerdir.

Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi okul öncesi eğitimi öğrencinin okul başarısında çok önemlidir. Öğrencinin okula uyumunda, okul kurallarını öğrenmesinde anne babadan ayrı kalmayı öğrenmesinde kişisel bakımlarını karşılamasında okul öncesi eğitimi çok önemlidir.

“İlkokuma yazma öğretiminde, öğretmenlerin kendi aralarında rekabete girerek en iyi olma istekleri öğrenciyi ve veliyi olumsuz etkilemektedir.” şeklindeki önermede katılımcılar arasında nitelikli bir birliktelik sağlanamamıştır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre “% 21,8’i tamamen katılıyorum, % 18,2’si katılıyorum, % 20’si kararsız orta, % 32,7’si katılmıyorum.” şeklinde olmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşılıyor ki; öğretmenlerin kendi aralarındaki rekabet ve en iyi olma istekleri anne ve babaları çok fazla ilgilendirmemektedir. Anne ve baba, sadece kendi çocuğunun eğitimini düşünmektedir. Bu rekabetin çocuğu olumsuz etkileyeceğine de inanmamaktadır.

V.BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Öğretmenlerle İlgili Araştırma Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevapların neticesinde şu sonuçlar çıkarılmıştır.

- Yapılan anketlerden elde edilen bilgilere göre, yeni ses temelli cümle yönteminin etkili olmasında velilerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının, çocuğun başarısına çok olumlu etki yaptığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Çocuğun sosyal çevresinin istenilen nitelikte olmasının, öğrenci başarısında çok önemli olduğu; ama eğitim-öğretimde, başarıya hemen ulaşamayacağı, bu işin uzun soluklu bir iş olduğu; anne ve babaların bu noktada sabırlı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.
- Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre aile içi sorunlar, anne ve babanın ayrı yaşaması, çocukta psikolojik sorunların yanında okul başarısında da büyük problemlere yol açtığı; ayrıca öğrencinin çevresiyle ilişki kurmada büyük zorluklar yaşadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Ailenin yöresel ağızla konuşmasının, ilkokuma yazma öğretiminde çocuğun başarısını fazla etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Eğitimde velilerin, öğretmenlerin işine karışması, öğretmeni eğitim konusunda yönlendirmeye çalışması öğretmenlerle veliler arasında büyük sıkıntıların ortaya çıkmasına sebep olduğu görülmüştür.
- Çocukların fiziksel ve biyolojik gelişiminin istenilen düzeyde olmaması, ilkokuma yazma öğretiminde çocuğu olumsuz etkilemektedir, sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre anne babaların, çocukların yanında öğretmeni eleştirmesi ve öğretmeni diğer meslektaşlarıyla karşılaştırması (çocuğun gözünde öğretmenin değerini düşürdüğü için) öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir, sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Yapılan araştırmada, öğretmenlere göre, taşınmalı sistemde eğitim-öğretim yapan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla başarılarının daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenler, veli toplantılarına önem vermekteler, veli toplantılarına gelen, ve öğretmenle iletişimi iyi olan velilerin çocuklarının başarılarında da gözle görülür bir artışın olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

- Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre yeni eğitim öğretim programındaki kazanımların öğretmene yol gösterici mahiyette olduğu ve öğretmenlerin çok işine yaradığı; MEB tarafından verilen kılavuz kitapların öğretmenler tarafından çok kullanıldığı ve kazanımlara ulaşmak için öğretmenin en önemli materyali olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yapılan araştırmada, öğretmenlere göre okullarda uygulanan ikili eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Sabah çocukların çok erkenden kalkmaları ve uykusuz kalmaları; öğleden sonra giden öğrencilerin ise kışın gece karanlığında eve gelmeleri olumsuz taraflarıdır.
- Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre yeni eğitim öğretim sisteminin en çok eleştirilen yönü; okuma çalışması esnasında çocukların kelimeleri yanlış heceleyerek okuma yapması ve yeni eğitim öğretim sisteminde öğrencilerin okuma hızlarındaki yavaşlamadır.
- Elde edilen verilere göre, teknolojik gelişmeler, ilkokuma yazma öğretiminde çocukların motivasyonunu olumsuz etkilemektedir ve öğrencilerin derse adaptasyonunda problemler oluşturmaktadır, sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre, okul öncesi eğitimin ilkokuma yazmada çok önemli bir olgu olduğu ve ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci için iyi bir altyapı oluşturduğu, sonucuna ulaşılmıştır.
- Elde edilen verilere göre, öğretmen başarısında üniversitede alınan eğitim ve öğretimin öneminin çok büyük olduğu üniversitelerdeki akademik personelin kalitesinin öğretmen başarısında ne kadar önemli bir etken olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Öğretmen başarısında zümre çalışmalarının çok önemli olduğu; okulun eğitim yönünden donanımlı olmasının, öğretmen başarısında çok etkili olduğu, bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretmene verdiği eğitsel ve pedagojik desteklerin öğretmenin motivasyonunu olumlu etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Elde edilen verilere göre, öğretmenin birinci sınıf çocuğunun özellikleri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmasının öğretmen başarısında çok önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğretmenler arasındaki siyasi görüş farklılıklarının öğretmen başarısında fazla bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenin içinde olan beceri ve kabiliyetin doğuştan geldiği ve sonradan öğretmenlik becerisi kazanmanın biraz zor olduğu görüşü, öğretmenler arasında kabul görmüştür.

5.2. Velilere Yönelik Anket Çalışması Sonuçları

Öğrenci velilerine yapılan anketten elde edilen verilere göre, velilerin eğitim seviyesi, öğrencinin ilkokuma yazma başarısında oldukça önemli bir etkidir. Buna paralel olarak anne ve babanın çocuğuyla nitelikli birlikteliği çocuğun ilkokuma yazma başarısında çok önemli destekleyici bir güç olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yapılan araştırmaya göre:

- Anne ve baba arasındaki anlaşmazlık, tartışma, kavga, çocuğu her yönüyle etkilemektedir.
- Ailenin yaşadığı ekonomik problemler çocuğun ilkokuma yazma başarısında oldukça önemlidir.
- Veliler, ailedeki çocuk sayısının fazla olmasının, ilkokuma yazma öğretiminde ebeveynin ilgi düzeyini azaltacağına ve başarıyı olumsuz etkileyeceğine inanmaktadır.
- Anne ve babanın çalışma şartlarının zorluğu öğrencinin başarısını olumsuz etkilemiştir.
- Ailede babanın, çocuğun eğitiminde ilgisiz kalması çocuğun başarısında olumsuz etki oluşturduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Ailenin sosyal çevresinin istenilen düzeyde olmaması çocuğun başarısında olumsuz etki oluşturduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Okulun anne babaya verdiği eğitsel destek öğrencinin ilkokuma yazma öğretiminde velilere büyük yararlar sağlamaktadır.
- İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen veli iletişiminin, veliler açısından çok önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Öğretmen ve velinin siyasi görüşünün farklı olması çocuğun ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkilemektedir, maddesi veliler tarafından benimsenmemiştir. Bu durumun, çocuğun ilkokuma yazma öğretimini olumsuz etkilemediği görülmüştür.
- Yeni müfredatın velilere tam tanıtılmaması, anne-babaların çocuklarına tam destek verememesi sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Televizyon, bilgisayar, internet vb. teknolojik gelişmelerin, çocukların motivasyonunu olumsuz etkilediği, velileri çaresiz bıraktığı ve öğrenci başarısını olumsuz etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.
- Öğretmenlerin kendi aralarındaki rekabetin öğrenci ve velileri olumsuz etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

5.3. Öneriler

- Öğrencilerin ilkokuma yazma öğretiminde başarılı olabilmeleri için öğretmen ile ailenin mutlaka işbirliği içerisinde olması; bu ilişkiden çocuğun haberdar olması gerekmektedir.
- Sosyal çevre çocuğun başarısında oldukça etkilidir. Aile, çocuğun sosyal çevresini seçerken çok dikkatli davranmalıdır.
- Öğretmen, veli toplantısı yapmalı, veliyi eğitim noktasında bilgilendirmelidir. Öğretmen, ayrıca velilere aile ziyareti yapmalıdır.
- Teknolojik araç-gereçler (internet, bilgisayar v.b) evde ve okulda çocuklara kontrollü kullanılmalıdır.
- Ankete katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, taşınmalı eğitim sistemi tekrar gözden geçirilmeli, birinci kademe (ilkokul) öğrencilerine başka bir çözüm yolu bulunmalıdır.
- Anne babaların eğitim seviyelerinin yüksek olması ilkokuma yazma öğretiminde çok önemli olduğu için ailelere bu konuda destek verilmelidir.
- Aile bireylerinin çocuğuyla nitelikli birliktelik sağlaması için ailelere eğitici kurslar verilmelidir.
- Ailenin yaşadığı ekonomik problemler çocuğun başarısını olumsuz etkilediği için devletin, okulda çocuğu okuyan ailelere verdiği maddi desteğini daha da arttırması gerekmektedir.
- Eğitim alanında yapılan yeniliklerden sadece öğretmenler değil; ailelerin de bilgilendirilmesi gerekmektedir. Yeni eğitim programlarını hazırlamakla görevli olan MEB;
 1. Üniversitelerle işbirliği yapmalıdır.
 2. Yapılan her türlü yeniliklerde ve değişikliklerde başta öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler, veliler ve öğrenciler olmak üzere tüm ilgili kurum ve kişiler bilgilendirilmelidir. Bu iş için hizmetiçi kurslar, zümre toplantıları paneller vb. çalışmalar yapılmalıdır.
 3. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde okutulan dersler, ilkokuma-yazma öğretimine yönelik derslerin içerik ve sunumlarına, yani ilköğretimde yapılan değişikliklere paralel olarak düzenlemelidir. Öğretmen mezun olunca öğretmenliğe hazır olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahioglu, Ş. (2006). *Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Acat, M. B. Özsoy, U. (2006). “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.” *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 'ne Sunulan Bildiri*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Aköz, G. ve Aydoğdu, M. K. (1960). “Normal Harflerle İlkokuma Yazma Öğretimi” *Öğretmen Dergisi Yayınları*, Ankara.
- Akyol, H. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (2000). “Yazı Öğretimi”, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 146, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.
- Alkan, C. Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Artut, K. Demir, H. (2003). *Yazı Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Artut, K. Demir, H. (2004). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş – Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc.
- Azim, M. (2010). *İlkokuma Yazma Öğretimi Rehberi*, Zambak Yayınları, İstanbul.
- Baş, Ö. (2004). *Bütünsel Beyin Yaklaşımıyla ve Çoklu Zekâ Kuramıyla Öğretimin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Erişisine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bayındır, B. (2003). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baymur, F. (1962). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, İnkılâp ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayanan Okuma Yazmaya Hazırlık Programının, 6 Yaş Çocuklarının Okula Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkilerinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Bilir, A. (2005). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). "İlkokuma ve Yazma Öğretimi ile İlgili Ciddi Bir İdea Üzerine", *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). "Okulda Eğitim Sorunları", *Eğit – Der Yayınları*, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, H.H. Tekişik Eğitim-Araştırma Geliştirme Merkezi Yayını, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Brabham, L.Brown, (2002). "Effects of Teachers Reading Aloud Stule on Vocabulary Asquisition and Comprehension of Students in The Early Elementary Grades", *Educational Psychology*, Chicago.
- Brooks G. and M G. Books. (1999) "The Courage ta be Constructivist." *Educational Leadership*, Novemher, Chicago.
- Brooks G. and M. G. Books.(1993). *The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria, Virginia, ASCD.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum*, Pegem Akademi, Ankara.
- Calp, M. (2003). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cicioğlu, H. (1985). "Türkiye Cumhuriyetinde, İlk ve Orta Öğretimi (Tarihi Gelişimi)", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Çelenk, S. (2001). *Okul Dışı Etkilerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Okuduğunu Anlama Başarısına Katkısı*, Yayımlanmamış (Yayın Kurulu Kararı Alınmış) Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelenk, S. (2002). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *İlköğretim Online Dergisi*, Sayı: Ocak, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- Çelenk, S.(2003). “Okul Aile İşbirliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.
- Çınar, O. Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). “İlköğretim Okulu, Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Malatya.
- Çiftçi, F. (2005). “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi.” *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Damar, M. (1996). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2006). *İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB. Basımevi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dikmen, S. (1998). *Sınıf Öğretmeni Rehberi, Stajyer Kitaplar Dizisi-3*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Erçetin, Ş. (2004). *İlk Günden Başöğretmenliğe*, Asil Yayıncılık, Ankara.
- Erdem, E.(2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erduran, E. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Okuma – Yazmaya Hazırlık Programları ve Bilişsel Yetenek Özelliklerinin Okuma Sürecine Etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Göçer, A. (2000). “İlköğretim Öğretmenleri Adaylarına İlkokuma Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 148, Ankara.

- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (2005). “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir*, www.ilkogretimonline.com.
- Gözütok, D. (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, Ankara.
- Gray, W.S. (1975). *Okuma ve Yazma Öğretimi*, Çeviri: N. Yüzbaşıoğulları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Gülşin, F. (2005). *Sınıf Öğretmenlerine Göre İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Fişlerin İçeriği ve Öğretmenlerin Fiş Seçiminde Dikkat Edecekleri Hususlar*, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, F. (2005). “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, www.meb.gov.tr.
- Güneş, F. (2005). “İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar.” [http: meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr), *Dergiler*, Sayı: 54-55.
- Hilav, S. (1990). *100 Soruda Felsefe El Kitabı*, Gerçek Yayınları, İstanbul.
- Hoşsoy, T. (2004). *İlkokuma Yazma Hazırlık Programının ve Öğretmenlerin Düzenledikleri Sınıf İçi Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İlköğretim Müfredat Programı 1932*, Maarif Matbaası, İstanbul.
- İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, (2005), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- İlkokul Program Taslağı, 1965*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- İlkokul Program Taslağı, 1968*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- İlkokul Programı, 1988*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.

- İlkokul Programı, 1926*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- İlkokul Programı, 1948*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- İlkokul Programı, 1924*, Milli Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Kablan, Z. (2001). *Powerpoint Sunu Programıyla İlkokuma Yazma Öğretim Materyali Hakkında Öğretmen Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, A.F.(1989). *Türkçe Öğretimi, Türk Dili III*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Kılıç, A. (2000). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlanmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*, (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. (1996). *İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Temel Problemler*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1963). *Türk Dilinin Tarihi Akışı İçinde Atatürk ve Dil Devrimi*, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Korkmazlar, Ü. (1990). *Son Çocukluk Dönemi, Ana-Baba Okulu*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Köy Programı Projesi, 1939* Maarif Matbaası, İstanbul.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağ'da Eğitim Felsefesi*, Alfa Yayınları, İstanbul
- Kıncal, R.Y. (1993).“Türkiye’de İlkokul Programlarının (1936 İlkokul Programı) Hazırlanmasında Demografik, Ekonomik, Siyasal ve Kültürel Faktörlerin Yeri, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara.
- Kıncal, R.Y. (1999). “Ailenin Eğitimsel Fonksiyonları”, *Atatürk Üniversitesi Yayınları*, Erzurum.
- Levend, Ağah Sırrı (1972), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türkçe 1.Sınıf Kılavuz Kitabı*, (2011), Başak Matbacılık ,Ankara.
- Turan, M, Akpınar, B. (2008). “Journal of Social Science”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ.

- Magil, F. (1992). "Egzistansiyalist Felsefenin Beş klasiği", *Dergah Yayınları*, İstanbul.
- Marlowe, B, M. L. Page.(1998). "Creating and Sustaining the Constructivist Classroom", *Corwin Press*. USA.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Öğreten, Ş. (2008). *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ong, W. (1995). *Sözlü ve Yazılı Kültür*, Metis Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1983). *Okul Olgunluğu*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Oktay, A. (1980). "Metropolitan Readines Testi'nin İstanbul'da Farklı Sosyoekonomik ve Kültürel Çevrelerdeki 5-6 Yaş Çocuklarına Uygulanması" *Pedagoji Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Öz, M.F. (1998). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Öz, M.F. (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Özdemir, M. ve Sönmez S. (1997). *Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Özenç, E.G. (2007). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, (Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pars, V.B. ve Pars, C.B. (1954). *Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi*, Maarif Basımevi, İstanbul.
- Perkins, D. N. (1999) "The Many Faces of Constructivism." *Educational Leadership*, *University of Illinois Press*, Urbana and Chicago.
- Razon, N. (1980). "Okuma Bozuklukları ve Nedenleri", *Pedagoji Dergisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Öğreten , Ş. (2008) *Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince*

- Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Samancı, S. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler*, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Saral, M. (1971). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Hatay.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Selley, (1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School*, David Fulton Publishers, London.
- Selçuk, Z. (2005). “Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu-Pilot Bölgelerden İzlenimler” <http://www.hurriyetim.com.tr>.
- Şahbaz, N. K. (2005). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839 – 1928) Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, İ. İnci, S. Turan, H. Apak, Ö. (2006). “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”, *Meb. Dergisi*, Sayı:171.
- Şahin, A. ve Akyol, H. (2006). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şaşan, H. H. (2002). “Yapılandırmacı Öğrenme” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*,
- Şenol, M. (1999). *Okuma Yazma Öğretiminin Tasvirî Bibliyografyası (1938-1998)* (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Şenel, H.G. (2004). “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”, *İlköğretim Online Dergisi*, 3(2).
- Şimşek, Ö. (2007). “İzmir İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı 9. İlköğretim Müfettişliği Bildirisi”, www.ilkokuma.com/dokumanlar.htm. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şişman, M.(2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Tuncer, M. (2007). *Eğitimin-Felsefi-Temelleri*, tebesirtozu.blogcu.com.
- Tan, N. (1998). *Oyunlarla İlkokuma Yazma Öğretimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, İstanbul.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Tekin, M. ve Özdemir, N. (1983). *Okuma Yazma, Kavramlar-Yöntemler-Araçlar 1983 Seminer Çalışmaları*, M.E.M. Yayınları, Antakya.

- Tekışık, H.H. (1962). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi Rehberi*, Rehber Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Tortop, R. (2004). *Uygulamalı Örnekleriyle İlkokuma Yazma Kılavuzu*, Top Yayıncılık, İzmir.
- Tozlu, N. (2003) *Eğitim Felsefesi* , MEB Yayınları, Ankara.
- Tok, Ş. (2001).“İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi Dergisi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Tuna, S. (1997). *İlkokuma ve Yazma Öğretiminde İllüstrasyon’dan Faydalanma*, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2007). *İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*, (Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uçar, K.Ö.D. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*, Lazer Ofset, Ankara.
- Varış, R. (1973). *Okuma Yazma Öğretiminde Metot ve Uygulama*, Çelik Cilt Matbaası, İstanbul.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme «Teori ve Teknikler»*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Varış, F. (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*, (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitabevi, İstanbul,
- Yeni Program Kılavuzu, (2005). www doküman: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>.
- Yıldırım, A. Şimşek, H.(1993). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, K. (2007). “Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada*

Doğruluk Düzeyleri,(Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Yılmaz, Z.A. (2006). *Uygulama Örnekleriyle İlkokuma Yazma Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yüksel, Ö. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Yüksel, T. (1982). *Çocuk Sağlığı*, Tercüman Gazetecilik ve Matbaacılık, İstanbul.

Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

ÖZGEÇMİŞ

01.01.1973 yılında Çorum'un Alaca ilçesinin Sarısüleyman Köyü'nde doğdu. İlkokul ve ortaokulu köyünde tamamladıktan sonra 1991 yılında Alaca İmam Hatip Lisesi'nden mezun oldu. 1991 yılında Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ne girdi. 1995 yılında lisans eğitimini bitirdi.

Çanakkale'nin Çan ilçesinde iki sene öğretmenlik yaptı.1998 yılında askerlik görevini tamamladı. 1998 yılında Kırıkkale' de öğretmenlik yapmaya başladı ve hala bu göreve devam etmektedir. 2008 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı yüksek lisans programına başladı.