T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN
Mehmet TURAN

OCAK – 2007
ELAZIĞ

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın desteği ile yapılmıştır.

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği

DOKTORA TEZİ

Bu tez 30 / 01 / 2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Vehbi ÇELİK

Başkan

Prof.Dr.Sebahattin ARIBAŞ

Üye

Doç.Dr.Mehmet TAŞPINAR

Üye

Doç.Dr.Şener DEMİREL

Üye

Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Danışman

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... / ..... / ..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet AKSIN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Okuma ve yazma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin araçlarındandır. Bu nedenle okuma-yazma programları özellikle ilköğretim okul programlarının omurgasını oluşturur. Çünkü öğrencinin diğer derslerdeki başarısı da önemli ölçüde okuma ve yazmaya dayalıdır. Bilişim çağı olarak da adlandırılan günümüzde, öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına rağmen yine de bilgi edinme sürecinde okuma ve yazma önemini korumaktadır. Dolayısıyla, gerek okul ve gerekse yaşam başarısı açısından okuma ve yazmanın büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Çocuk, okuma ve yazma ile tüm yaşam boyu iç içedir. Çocuğun yaşam sürecinde ilk okuma yazma öğretimi, okuma ve yazmayı öğrenme rolünü kazandırması ve buna dayalı olarak çocuğun akademik benlik tasarımını geliştirmesi açısından öncelikli bir role sahiptir. İlk okuma yazma öğretiminde asıl amaç, çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak veya erken okuma yazmaya geçirmek değil, çağdaş metot ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmak olmalıdır.

Her dilin kendine özgün bir yapısı vardır. Dilin özgün yapısı dikkate alınarak, çocuğu merkeze alan ve öğrenme kuramlarına en uygun olduğu düşünülen ilk okuma yazma öğretim yönteminin seçilip uygulanması gerekir. Bilimsel ve sosyal gelişmelere paralel olarak öğrenme kuramları ve dili etkileyen değişkenler değiştiği için, tek ve değişmez bir yöntem yaklaşımını benimsemek doğru değildir. İlk okuma yazma öğretiminde tek bir yöntem üzerinde durmaktansa, alternatifli yöntem arayışlarına geçilmesi gerekir. Dolayısıyla, gelişime ihtiyaç duymayan mükemmel bir ilk okuma yazma yönteminden söz edilmez. Doğru olan, değişimleri dikkate alıp sürekli bir arayış içinde daha iyi yöntemi bulma çabası olmalıdır.

Buna dayalı olarak, 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında ülkemizdeki tüm ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" nin etkililiğini, sistemin işleticilerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışan bu araştırma, okuma yazma öğretimindeki model arayışlarına katkı sağlama çabası olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın her aşamasında hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve sürekli beni yönlendiren Doç Dr. Süleyman ÇELENK ile danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR' a teşekkür ederim. Ayrıca, anketlerin çoğaltılmasını, uygulanmasını ve geri dönüşünü sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve personeline teşekkür ederim.

Verilerin analizi ve yorumlanmasında büyük katkı sağlayan Doç. Dr. Mehmet TAŞPINAR ile araştırma sürecinde destek ve yardımlarını esirgemeyen diğer bölüm hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma; çalışmalarım sırasında özveride bulunan ve bana her zaman destek olan eşim Neslihan Turan'a da teşekkür ederim.

Ocak - 2007 - ELAZIĞ

Mehmet TURAN

ÖZET

Doktora Tezi

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği

Mehmet TURAN

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Ocak- 2007; Sayfa : XXIV + 360

Bu araştırmanın amacı; MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma, Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki görevli toplam 413 sınıf öğretmeni, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettişi üzerinde yürütülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme metodu da kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ki-kare testi, bağımsız gruplar "t" testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Okuma-yazma sorunu, genelde Türk Milli Eğitim Sistemi için, özelde ise ilköğretim için her zaman kritik bir önem arz etmiştir. Çünkü sistem, temelde okur-yazar oranını arttırmaya dayalı olarak gelmiştir. Günümüzde bu temel amaca, etkili okuma-yazma amacının eklenmiş olması, Milli Eğitim Bakan'lığını bu konuda çeşitli arayışlara itmiştir. Ses Temelli Cümle Yöntemi böyle bir arayışın sonucu olarak günümüzde kullanılmaktadır. Ancak yöntemin başarısı, her şeyden önce uygulamadaki temel aktörlerin bu konudaki tutumlarına bağlıdır. Bu bakımdan, Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulamadaki etkililiğini belirlemeye çalışan bu araştırmanın, etkili okuma-yazma arayışlarına önemli katkılar getirmesi beklenebilir.

Araştırmaya katılanlar, ilk okuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; "hızlı okuma" açısından da cümle çözümleme yöntemini daha

etkili bularak, tercih etmişlerdir. Ayrıca, "okuduğu metni daha iyi anlama" ve "doğru ve anlamlı okuma açısından" hangi yöntemin etkili olduğu konusunda katılımcılar kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılanlar, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu görüşe sahiptirler. Kadın öğretmenler, erkeklere göre, ses temelli cümle yöntemine daha olumlu bakmaktadırlar. Ancak, bitişik-eğik yazıya yönelik erkek öğretmenler daha olumlu tutuma sahiptirler. Araştırmada, velilerin, ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yöntemi kısmen olumlu buldukları; bitişik-eğik yazıya da yeterince olumlu bakmadıkları belirlenmiştir. Bundan başka, Türkçe I programı'nda yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler, erkeklere göre bu kazanımları daha uygun bulmuşlardır.

Araştırmada belirlenen bir diğer bulgu da, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemini müfettişlere göre daha olumlu bulmuş olmalarıdır. Bitişik eğik yazı konusunda ise, ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda da, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler.

Ses Temelli Cümle Yöntemini düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdemlilere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazı konusunda ise, kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu da, Türkçe I. Programında yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemlilere göre, öğrenci seviyesine daha fazla uygun bulmuş olmalarıdır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Türkçe kazanımlarının, uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğunu göz önüne alırsak; Türkçe I programının katılımcılar tarafından başarılı bulunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Türkçe Öğretim Programı, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ses Temelli Cümle Yöntemi,

ABSTRACT

Doctoral Thesis

An Investigation of the Effectiveness of Sound-based Sentence Method Implemented in the First Grade Literacy Program in Turkish Lesson

Mehmet TURAN

Fırat University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

January- 2007; Pages: XXIV + 360

The aim of this research is to explore and evaluate the effectiveness of the sound based sentence method – which has been put into practice by the Ministry of National Education since 2005-2006 academic year – on the basis of the views of primary school teachers, primary school supervisors and primary school managers.

In this research, descriptive scanning model was used. Data were collected using a survey which was developed by the researcher and its validity and reliability were tested. The survey was administered at Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun and Van on 413 primary school teachers, 78 primary school managers, and 265 primary school supervisors. Semi structured interview method was also used for further information.

In data analysis process; frequencies, percentages, means, chi-square test, independent samples T-test, one-way Anova, Kruskal-Wallis test, and Mann Whitney U tests were used. The data analysis reveals the following key findings.

The literacy problem has always had a paramount importance for Turkish national education system in general and for primary schools in particular. This is because, the system has always aimed to increase the number of literate people. In addition to this basic objective, a new goal has recently been added such as achieving effective literacy and so the Ministry of National Education has been looking for new ways to achieve this goal. An endeavor in this direction has resulted in using sound-based sentence method. But the success of this method is dependent on the attitudes of those responsible for putting it into practice. In this respect, it is expected that this research – aiming to determine the sound based sentence method's practical effectiveness –make important contributions into this endeavor.

The participants of this research found that sound based sentence method was more effective for literacy teaching and sentence analysis method was more effective for speed reading. The participants were, however,

uncertain about which method was more effective in "better comprehension of reading text" and "correct and meaningful reading" aspects.

The participants of this research generally had positive opinions about "sound based sentence method" and "italic handwriting". Whilst female teachers were more positive towards sound based sentence method than their male counterparts, male teachers were more positive towards "italic handwriting" than female teachers. It was also determined that parents did not have sufficient information about the sound based sentence method and they evaluated this method in a partially positive manner but they didn't evaluate "italic handwriting" in a positive manner. Besides, the participant found that the acquisitions of first class Turkish lesson's program in terms of listening, reading, speaking, writing and visual reading-presenting were adequate for students' levels. Female teachers found these acquisitions more adequately than male teachers.

Another finding of this study is that; primary school teachers and managers found sound-based sentence method more beneficial than the supervisors. Regarding the issue of "italic handwriting", primary school managers and supervisors had more positive views than the teachers. With regard to consistency between students' level and related acquisitions, primary school teachers and managers had more positive views than supervisors.

The less tenured teachers adopted the sound based sentence method more than their more tenured counterparts. Regarding "italic handwriting", more tenured teachers had more positive attitudes than less tenured teachers. Further, more tenured teachers found acquisitions in the first class Turkish program more adequately compatible with the levels of students than less tenured teachers.

Bearing in mind that most of the participants found "sound-based sentence method" and "Turkish lesson's acquisitions" in a positive way, I think it can be concluded that this first class Turkish lesson program has been found successful.

Key Words: The new Turkish Lesson teaching program, first grade literacy teaching, sound based sentence method.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
Önsöz	III
Özet	V
Abstract	VII
İçindekiler	IX
Tablolar Listesi	XIX
Şekiller Listesi	XXIII
Ekler Listesi	XXIV

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıltılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihi Gelişim Süreci	10
2.1.1. Batıdaki Gelişmeler	10
2.1.2. Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi	11
2.1.2.1. İsmail Gaspıralı ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yenileşme Hareketleri	15
2.1.2.2. Selim Sabit ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yenileşme Hareketleri	16
2.1.3. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi	24
2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi	34
2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?	34
2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı	34

	Sayfa
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri.....	36
2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler.....	37
2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	42
2.2.5.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler.....	43
2.2.5.1.1. Alfabe (Harf) Yöntemi.....	43
2.2.5.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi.....	46
2.2.5.1.3. Hece Yöntemi.....	48
2.2.5.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler.....	49
2.2.5.2.1. Öykü Yöntemi.....	50
2.2.5.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi.....	53
2.2.5.2.2.1. Çözümleme Yönteminin Tarihsel Gelişimi.....	53
2.2.5.2.2.2. Çözümleme Yönteminin Önemi.....	55
2.2.5.2.2.3.Çözümleme Yöntemi Devreleri.....	55
2.2.5.2.2.4.Çözümleme Yönteminin Yararları ve Sakıncaları.....	57
2.2.5.2.3. Sözcük(Kelime) Yöntemi.....	59
2.2.5.3. Karma (Eklektik) Yöntem.....	61
2.2.6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (Yeni Müfredat).....	62
2.2.6.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının Vizyonu.....	63
2.2.6.2. Türkçe Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı.....	64
2.2.6.3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri.....	64
2.2.6.4. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı.....	66
2.2.6.5. Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci	66
2.2.6.6. Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme.	67
2.2.6.7. Türkçe 1-5. Sınıf Tema Alanları.....	67
2.2.6.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	68
2.2.6.8.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	68
2.2.6.8.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri.....	68
2.2.6.8.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	69
2.2.6.8.4. Bitişik Eğik Yazı.....	69
2.2.6.9.İlk Okuma Yazmaya Hazırlık.....	70

Sayfa

2.2.6.9.1. Genel Hazırlık..... 70
2.2.6.9.2. Okumaya Hazırlık..... 70
2.2.6.9.3. Yazmaya Hazırlık..... 70
2.2.6.10.İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme..... 72
2.2.6.10.1. Sesi Hissetme ve Tanıma..... 72
2.2.6.10.2. Sesi Okuma ve Yazma..... 72
2.2.6.10.3. Heceler Kelimeler ve Cümleler Oluşturma..... 73
2.2.6.10.4. Metin Oluşturma..... 74
2.2.6.10.5. Okur Yazarlığa Ulaşma..... 74
2.2.6.10.6. Uygulamalar..... 74
2.2.6.10.7. Ölçme ve Değerlendirme..... 79
2.3. İlgili Araştırmalar..... 81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli..... 104
3.2. Evren..... 104
3.3. Örneklem..... 105
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi..... 106
3.5. Verilerin Toplanması..... 107
3.6. Verilerin Analizi..... 109

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 112
4.1.1.Araştırmanın Yapıldığı İllere Göre Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımı..... 112
4.1.2. Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı..... 113
4.1.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımı..... 114
4.1.4. Araştırmaya Katılanların Mesleki Görev Türüne Göre Genel Dağılımı..... 114
4.1.5. Araştırmaya Katılanların STCY ye İlişkin Bilgi Düzeyleri..... 115
4.1.6. Araştırmaya Katılanların Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Yapma Durumları..... 115

Sayfa

4.1.7. Araştırmaya Katılanların STCY İle İlgili Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumları 116
4.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar 117
4.2.1. Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi 117
4.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi 118
4.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar 119
4.3.1. Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya Yönelik Maddeler 119
4.3.2. STCY ye İlişkin Genel Görüşler 123
4.3.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Genel Görüşler 128
4.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar 134
4.4.1. Türkçe 1 Programı Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler 134
4.4.2. Türkçe 1 Programı Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler 135
4.4.3. Türkçe 1 Programı Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler 137
4.4.4. Türkçe 1 Programı Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler 139
4.4.5. Türkçe 1 Programı Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler 143
4.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar 146
4.5.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması 146
4.5.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri 147
4.5.1.2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri 152
4.5.1.2.1. STCY ye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar 154
4.5.1.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri 157
4.5.1.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar 160
4.5.1.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 164
4.5.1.4.1. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar 165
4.5.1.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 166

Sayfa

4.5.1.5.1. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 167
4.5.1.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 168
4.5.1.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 169
4.5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 171
4.5.1.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 172
4.5.1.8. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 173
4.5.1.8.1. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 176
4.5.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 177
4.5.2.1. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri 177
4.5.2.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri 183
4.5.2.2.1. STCY ye İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 185
4.5.2.3. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri 191
4.5.2.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 192
4.5.2.4. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 194
4.5.2.4.1. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 195
4.5.2.5. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 197
4.5.2.5.1. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 198
4.5.2.6. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 201

Sayfa

4.5.2.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 202

4.5.2.7. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 209

4.5.2.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 210

4.5.2.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 215

4.5.2.8.1. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 216

4.5.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 223

4.5.3.1. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri 224

4.5.3.2. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri 228

4.5.3.2.1. STCY ye İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 231

4.5.3.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri 234

4.5.3.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 239

4.5.3.4. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 246

4.5.3.5. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 247

4.5.3.6. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 251

4.5.3.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 255

4.5.3.7. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 257

4.5.3.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 259

4.5.3.8. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri 261

Sayfa

4.6. Açık Uçlu Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 263

4.6.1. Harflerin Öğretimindeki Sıralama ve Gruplamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 263

4.6.2. Öğrencilerin Yazarken Karıştırdığı Harflere İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 264

4.6.3. Öğrencilerin Seslendirirken Karıştırdığı Seslere İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 266

4.6.4. Araştırmaya Katılanlara Göre Yazma Programının Üstün Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 267

4.6.5. Araştırmaya Katılanlara Göre Yazma Programının Zor Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 268

4.6.6. Araştırmaya Katılanların Yeni İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Diğer Görüş ve Önerileri..... 269

4.7. Mülakat Yoluyla Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar..... 271

4.7.1. STCY ye İlişkin Görüşler..... 271

4.7.2. Türkçe 1 Programı ve Öğretim Sürecine Yönelik, Sıkıntı, Eksikliklere İlişkin Görüşler..... 272

4.7.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler..... 272

4.7.4. Harf Gruplamalarına İlişkin Görüşler..... 273

4.7.5. Öğrencilerin Seslendirmede Zorlandıkları Seslere İlişkin Görüşler 274

4.7.6. Öğrencilerin Yazmada Zorlandıkları Harflere İlişkin Görüşler..... 274

4.7.7. Türkçe 1 Kazanımları ve Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Görüşler..... 274

4.7.8. Türkçe 1 Programına İlişkin Diğer Görüş ve Öneriler..... 275

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar..... 277

5.1.1.Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar..... 277

5.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihi Gelişimine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar. 278

5.1.3.Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar..... 280

5.1.4. STCY ye Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar..... 280

5.1.5. Bitişik Eğik Yazıya Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar..... 281

5.1.6. Türkçe 1 Programı Kazanımlarına Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar..... 282

Sayfa

5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması 282
5.1.7.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar 282
5.1.7.2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 283
5.1.7.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 283
5.1.7.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 284
5.1.7.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 285
5.1.7.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 285
5.1.7.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 285
5.1.7.8. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 286
5.1.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması 286
5.1.8.1. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar 286
5.1.8.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 286
5.1.8.3. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 287
5.1.8.4. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 287
5.1.8.5. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 288
5.1.8.6. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 288
5.1.8.7. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 288

Sayfa

5.1.8.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 289
5.1.9. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması 289
5.1.9.1. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar 289
5.1.9.2. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 290
5.1.9.3. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 290
5.1.9.4. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 290
5.1.9.5. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 291
5.1.9.6. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 291
5.1.9.7. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 291
5.1.9.8. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar..... 292
5.1.10. Açık Uçlu Maddelere Verilen Cevaplara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar 292
5.1.10.1. Harflerin Öğretimindeki Sıralama ve Gruplamaya İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar..... 292
5.1.10.2. Öğrencilerin Yazarken Karıştırdığı Harflere İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar..... 293
5.1.10.3. Öğrencilerin Seslendirirken Karıştırdığı Seslere İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar..... 293
5.1.10.4. Yazma Programının Üstün Yanlarına İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar..... 294
5.1.10.5. Yazma Programının Zor Yanlarına İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar..... 294
5.1.10.6. Açık Uçlu Madde Olarak Yeni İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Diğer Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar..... 295
5.1.11. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 296
5.1.11.1. STCY ye İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 296

Sayfa

5.1.11.2. Türkçe 1 Programı ve Öğretim Sürecine Yönelik Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 297
5.1.11.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 297
5.1.11.4. Harf Gruplamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 298
5.1.11.5. Öğrencilerin Seslendirmede Zorlandıkları Seslere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 298
5.1.11.6. Öğrencilerin Yazmada Zorlandıkları Harflere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 298
5.1.11.7. Türkçe 1 Kazanımları ve Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar..... 299
5.1.11.8. Türkçe 1 Programına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Diğer Görüş ve Öneriler..... 299
5.2. Öneriler..... 300
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler..... 303
KAYNAKÇA..... 305
EKLER..... 325
ÖZGEÇMİŞ..... 360

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. İllere Göre Örnekleme Alınan Müfettiş, Okul ve Öğretmen ile Okul Yöneticisi Sayıları..... 105
Tablo 2: Anketlerin Geri Dönüş ve Kabul Oranları..... 108
Tablo.3. Araştırmanın Yapıldığı İllere Göre Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımı..... 112
Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı..... 113
Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımı..... 114
Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Mesleki Görev Türüne Göre Genel Dağılımı..... 114
Tablo 7: Araştırmaya Katılanların STCY ye İlişkin Bilgi Düzeyleri..... 115
Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Yapma Durumu..... 115
Tablo 9: Araştırmaya Katılanların STCY İle İlgili Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumu..... 116
Tablo 10. Çözümleme Yöntemi ile – STCY yi Karşılaştırmaya Yönelik Maddeler..... 119
Tablo 11. STCY ye İlişkin Genel Görüşler..... 124
Tablo 12. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler..... 129
Tablo 13. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler..... 134
Tablo 14. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler..... 135
Tablo 15. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler..... 137
Tablo 16. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler..... 140
Tablo 17. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler..... 144
Tablo 18. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri..... 147
Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri..... 152
Tablo 20. STCY ye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 154
Tablo 21. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri..... 157
Tablo 22. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 161
Tablo 23. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 164

Sayfa

Tablo 24. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 165

Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 166

Tablo 26. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 167

Tablo 27. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 168

Tablo 28. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 169

Tablo 29. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 171

Tablo 30. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 172

Tablo 31. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 174

Tablo 32. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 176

Tablo 33. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri..... 177

Tablo 34. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri..... 183

Tablo 35. STCY ye İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 185

Tablo 36. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri..... 191

Tablo 37. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 192

Tablo 38. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 194

Tablo 39. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 195

Tablo 40. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 198

Sayfa

Tablo 41. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 199

Tablo 42. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 201

Tablo 43. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 203

Tablo 44. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 209

Tablo 45. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 211

Tablo 46. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 215

Tablo 47. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 217

Tablo 48. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri..... 224

Tablo 49. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre STCY ye İlişkin Görüşleri..... 229

Tablo 50. STCY ye İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 232

Tablo 51. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri..... 234

Tablo 52. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 240

Tablo 53. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 246

Tablo 54. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 248

Tablo 55. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 252

Tablo 56. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 256

Tablo 57. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 258

Sayfa

Tablo 58. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar..... 260

Tablo 59. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri..... 261

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Alfabe (harf) Yönteminin Şematik Gösterimi 44
Şekil 2. Ses Yöntemine Örnek Çalışmalar 47
Şekil 3. Suna ile kuş 51
Şekil 4. Çözümleme Yönteminin Şematik Gösterimi 56
Şekil 5. "Kuş" ve "Oya" sözcüklerinin resimlerle gösterilmesi..... 60

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1 Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" Örnek Sayfalar	325
Ek 2 Örnekleme alınan illerdeki ilköğretim okulların isimleri, resmi kaynak ile elde edilen ilköğretim müfettiş sayı bilgileri ve illere gönderilen anket sayısının dağılımı.....	332
Ek 3 STCY ne İlişkin Görüş Maddelerin Faktör Analizi	337
Ek 4 Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Maddelerin Faktör Analizi	340
Ek 5 Anket Formu	347
Ek 6 Görüşme için gerekli izin ve belgeler	352
Ek 7 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü.....	355
Ek 8 Anket Uygulamasına İlişkin Yazışmalar.....	358

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil, sınırlı sayıda sesbirimin, biçimbirimler ve sözcükler haline organize edilmiş ve bu sözcüklerden pek çok söz öbeği ve cümle oluşturulmak üzere kodlanmış, kurallı bir sistemdir (Maviş, 2006: 106). Dil insanlığın doğasında vardır. Dil, insanın dünyaya gelmesinden itibaren ortaya çıkmıştır. Yazı ise insan aklının düşünerek ortaya çıkardığı bir üründür. Dil konuşmacıların müdahalesi olmaksızın devamlı gelişti ve değişti (Primus ve Neef, 2004: 133-138). Bütün insan toplulukları konuşur. Fakat sadece bazı topluluklar yazı sistemine sahiptir. Bir dil birçok şekilde yazılabilir. Fakat aynı yazı tipleri, bütün dillere uygun olamayabilir. İnsanlar bir dili konuşma ve anlamayı, okuma ve yazmayı öğrendiklerinden çok daha önce öğrenirler. Bir yazı sistemini dile bakarak analiz edebilirsiniz. Ama bir dili ilişkili olduğu yazı sistemine dayanarak analiz etmek çok zordur (Hockett, 2003: 142).

İnsanoğlu dile dayalı olarak, konuşur, yazar ve okur. Konuşma, yazma ve okuma birbiriyle ilişkilidir. Bu ilişki insanoğlunun sosyal bir varlık olmasında önemli bir rol oynar. Çağdaş uygarlığın, geniş ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme, anlaşma aracı niteliğindedir. İlk okuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren, doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Öz, 1998: 1).

Çağdaş uygarlığın doğmasında okuma ve yazmanın büyük etkisinin olduğu bilinmektedir. Okuma ve yazma, insanlar arasındaki birikmiş deneyimleri birbirlerine aktarmalarında en büyük katkı aracı niteliğindedir. İnsanlar arasındaki iletişime en büyük katkı aracı olan okuma ve yazma, insanoğlunun vazgeçemeyeceği bir unsurdur.

Okuma ve yazma, insanlık tarihi boyunca çeşitli şekillerde kazandırıldıktan sonra, günümüzde okulun temel işleri olarak görülmektedir. Okuma yazma, günümüz kompleks dünyasında çocuğun sosyal hayata alışmasında en büyük etkenlerden birisidir. Çünkü çağdaş dünyada toplumdaki iletişimin büyük kısmı görsel yazı sembolleme yoluyla sağlanır. Çünkü okuma yazma ile çocuk, karşıdaki insanın yazılı olarak verdiği bir ifadeyi okuyarak anlıyor, en önemlisi de kendi duygu ve düşüncelerini insanlara yazılı olarak da ifade etme becerisini kazanabiliyor. Zaten "yazma, duygu ve düşünceleri eylem geçirme sürecidir" (Ataman, 2006: 119). Bu yönüyle çocuk; iletişimin sadece dil ile değil de yazı unsuruyla da sağlanabildiğini öğrenmiş oluyor.

İlk okuma yazma, insanlığın on bin yılda oluşturduğu sembolleri bireye öğreterek onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturmaktır. İnsanlığın bugün kullandığı yazının prototipinin mağara resimleri olduğu söylenebilir. Mağara resimleri ve diğer resimler evrimleşerek bugünkü soyut sembollerden oluşan yazı meydana gelmiştir. Eğitim, insanlığın on bin yılda geliştirdiği bu yazıyı, yedi yaşındaki çocuğa yedi sekiz aylık bir zamanda kavratarak önemli bir işlev gerçekleştirmektedir. İlköğretim birinci sınıfa giden öğrenci, öğretim yılı ortasından itibaren düzeyine uygun olarak verilen bir metni okumakta, söyleneni yazmakta, dinlediğini kendi sözcükleriyle anlatmaktadır. Bir diğer söyleyişle, anadili temel becerilerini kullanabilmektir (Güleryüz, 2000: 2).

Hızla değişen dünyada, iletişim teknolojisinin de hızla gelişmesi, öğrenme ve öğretme süreçleri içinde kullanılan yöntemleri değiştirmiştir. Bu durum son yıllarda bilgi edinimi bilişsel stratejilerin de etkisiyle sürece yönelerek öğrenmeyi etkileyen bütün değerlerin analizine kanalize olmuştur. Öğrenmenin anadilini iyi kullanabilme koşulu yanında, farklı dilleri de beraberinde kullanma zorunluluğu ortaya çıkmış, bireyin kendi kendine öğrenmesi, öğrenmeyi ve öğrendiklerini üretmesi önemli olmuştur (Erginer, 2000). Bunun sağlanabilmesi için öncelikli olarak küçük yaşlardan itibaren bireylerin belli bazı alışkanlıkları edinmesi gerekir.

Okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Psikolojik veriler, her hangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediğini ve kazanılan yanlış alışkanlıkların sonradan düzeltilmesinin güç olduğunu gösteriyor. Bundan dolayı, ilk okuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bunun için okuma yazma öğretmede doğru model ve yaklaşımların kullanılması büyük önem arz eder.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun yaşamı boyunca geçirdiği en önemli evre, çocukluk dönemidir. Okul, çocuğu hayata hazırlayan önemli öğelerden birisidir. Yaşama hazırlamada okulun insana kazandırdığı en önemli katkılardan biri de, çocuğu okur-yazar hale getirmesidir. Okuma yazma, çocuğun sosyal hayata hazırlanmasında ve yaşamı nitelikli şekilde devam ettirmesinde kritik öneme sahiptir.

Adına ne denirse denilsin, çağdaş uygarlık insanlık tarihinin birikimlerine dayanmaktadır. Bu birikimlerin oluşması önemli ölçüde okuma yazmaya dayanır. M.Ö. 4000'li yıllarda yazının bulunmasıyla insanoğluna uygarlık kapısı açılmıştır. Okuma yazma, bir yandan insanlığın birikmiş deneyimlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmaya yararken öte yandan, yaşayan kuşaklar arasında önemli ve son derece etkili bir haberleşme ve anlaşma aracı niteliğindedir.

Okuryazarlık; sosyal yaşam ve iletişimi sağlamadaki değerinin yanı sıra, öğrencinin karakter, zihin, duygu vb. bütün yönleriyle gelişiminin sağlanmasında önemli bir faktördür. Okumanın bu önemli etkilerinden dolayı öğrenciler, daha fazla okumaları yönünde teşvik edilmeli ve kişisel gelişimlerini sürdürmeleri yönünde sorumluluk almaları için cesaretlendirilmelidir (Boody, 2003: 99). Yine toplumun bir üyesi olarak çocuğun, okuma ve yazmayı öğrenmeye başlaması, daha sonraki yaşamı için de çok önemlidir. Çünkü çocuk, okuma ile en büyük

bilgi edinme yolunu, yazma ile de anlatım yolunu kazanacaktır (Göğüş, 1968: 4). Bu da çocuğun toplum içinde belli bir statü kazanmasına sebep olacak ve böylelikle çocuk kendi benliğine dayalı olarak kendini gerçekleştirebilecektir.

Okuma yazma becerisi, öğrencilerin okul hayatındaki başarıları açısından da büyük önem taşır. Gerçekten, okuma yazma becerisi, gerek ilköğretimde gerekse bütün öğrenim hayatı boyunca, öğrencilerin yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerinde de başarılarını önemli ölçüde etkiler. Doğru ve süratli okuyabilen, okuduğunu iyi anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, Türkçe' yi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin, bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir. Aslında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerdeki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır (Öz, 1998: 1). Dolayısıyla, bu yetersizliklerin birçoğu, erken yaşlardaki ilk okuma yazma öğretimi sırasında, iyi alışkanlıkların yeterince kazandırılmamış olmasına bağlanabilir.

İlkokulda ilk okuma yazma öğretiminin asıl amacı, okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu durum, bütün yaşantısı boyunca çocuğun kendi kendini yetiştirmesine ve olgunlaştırmasına da yardım edecektir. Bu amaca ulaşmak, aynı zamanda bir anayasa emridir. Bunun sağlanması ise, ilkokullarda Türkçe grubu derslerine önem vermekle mümkündür (MEB, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu, 1981: 1).

Bir toplumun bütün bireylerini en üst düzeyde geliştirebilmek için bu denli öneme sahip okuma yazma öğretiminin, kendisinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilmesi açısından doğru verilmesi gerekir. Bunun için ilk okuma yazma öğretiminin ne olduğu, amacı ve ilkelerinin neler olduğu ve ayrıca ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin neler olduğu konularını iyi irdelemek gerekir. Böylelikle Türkçe öğretiminde ilk okuma yazma öğretimine yönelik olarak her zaman gündemde olan yöntem sorununa daha gerçekçi çözüm bulunabilir.

Cumhuriyetten günümüze kadarki okuma yazma öğretim sürecine bakılacak olursa, okuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmış ve yöntem sorunu ve tartışmaları her zaman gündemde kalmıştır. Özellikle yöntem seçiminde öğretmene hiçbir tercih hakkının bırakılmaması ve öğretmenlerin program dışında farklı okuma yazma öğretim yöntemleri kullanmaları, ilk okuma yazma öğretimi açısından önemli sorunların başında gelmekteydi. Günümüze kadar özellikle son 60 yıla yakın zamandır cümle (çözümleme) yöntemi, ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak ilkokul programlarında mecbur tutulmuş ve ülkemizde kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarihsel süreç içerisinde okuma yazma öğretim yöntemlerini çağın ve gelişen dünyanın şartlarına yönelik olarak değiştirmiştir. Bu değişikliklerde çağdaş eğitim reformları ve bilimsel çalışmalardan faydalanılmıştır. Bunlardan en sonuncusu, MEB' in 2004 yılında 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van ve Samsun), 2100 şubede ve toplam 84431 öğrencinin katıldığı pilot uygulama yaptığı ve nihayetinde 2005- 2006 eğitim öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya geçirdiği ses temelli cümle yöntemidir (Turan, 2006: 42). Bundan amaç, daha doğru ve etkili okuma-yazma öğretimini sağlamak olmuştur. Bu bakımdan Türkçe dersi okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemini (STCY) inceleyen bu araştırma, STCY' nin daha doğru ve etkili okuma yazma öğretimine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; MEB tarafından 2005- 2006 Eğitim-Öğretim Yılında uygulamaya konulan, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Programında yer alan, STCY' nin uygulamadaki etkililiğini sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye' de ilk okuma yazma öğretiminin tarihi gelişim süreci nasıldır?

2. İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' ye ilişkin sınıf öğretmenleri, ilköğretim okul yöneticileri ve müfettişlerinin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' de yer alan kazanımlar, öğrenci düzeyine ne derece uygundur?
4. İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' ye ilişkin olarak görüş bildiren sınıf öğretmenleri, ilköğretim okul yöneticileri ve müfettişlerinin görüşleri;
   a) Cinsiyet,
   b) Görev türü,
   c) Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma, günümüz dünyasında, sosyalleşme ve öğrenmenin en etkin araçlarındandır. O nedenle okuma yazma programları, ilköğretim programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma ve yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okumanın önemi yerini korumaktadır. Çünkü öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin sadece Trükçe derslerinde değil, diğer derslerinde de başarılı olması beklenemez.

Bloom' a (1995: 59-60) göre; dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel olarak bilişsel giriş davranışıdır. Temeli ilköğretimde atılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. 9-12 yaş çocuklarda okuduğunu anlama gücü ile çeşitli derslerdeki öğrenme düzeyi arasındaki ilişkileri inceleyen Bloom, okumaya en fazla dayalı olan edebiyat dersinde 0,70 gibi yüksek bir korelasyon bulurken, bu oran matematik için 0,54 ve fen bilimleri için de 0,56 dır.

Okuma ve yazma; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli yetenekleri pekiştirerek, beyin teknolojisi oluşturmaktadır. Gelecekte okuma-yazma daha da gelişecek, beyin teknolojisi hızlanacak, yeni bilgiler üretilecek ve bu bilgiler ışığında okuma-yazma yöntem materyalleri ileri düzeylere ulaşacak; okuma-yazma öğretimi daha da kolaylaşacaktır (Güneş, 2000: 326). Buradan hareketle okuma-yazmanın, beyin teknolojisinin oluşmasında ve hızlanmasında büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretiminde asıl amaç, çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş metot ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmak olmalıdır. Bu durum, özellikle çocuğun sağlıklı duyuşsal gelişimi için önemlidir. Tolchinsky, Johansson ve Zamora (2002: 219- 254)' nın yapmış oldukları deneysel araştırma sonucunda, dillerin kendine özgü özelliklerinden ziyade, farklı öğretim uygulamalarının yazma ve konuşma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmaları, çok önemli bir bulgudur. Dolayısıyla okuma yazma öğretiminde yöntem seçimi ve eğitim durumundaki etkinliklerin kullanılmasının öğrenmede kalıcılığı artırdığı olgusunu güçlendirmektedir.

Her dilin yapısına göre, ilk okuma yazma öğretim yöntemi de farklılık gösterebilir. Tek ve değişmez bir yöntem yaklaşımı doğru değildir. Dolayısıyla dil yapısı ve çeşitli değişkenler göz önüne alınarak yöntem seçimi daha doğru bir yaklaşımdır. İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminde, dilin yapısı, dilin yazı sistemi, bellek gelişimine uygunluk, materyal durumu, değerlendirme, öğrencileri güdüleme ve okuma yazma öğretim kolaylığı gibi ölçütler de dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, ilk okuma yazmada doğru yöntemin seçilmesi, okuma-yazma kadar önemlidir.

Buradan hareketle Türkçe ilk okuma yazma öğretimi açısından daha etkili olduğu düşünülen ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilk kez ülkemizin tamamında uygulanan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" destekli ilk okuma yazma

öğretim programının genel bir değerlendirilmesi, olumlu ve eksik yönlerinin fark edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından bu araştırma önemlidir.

1.4. Sayıltılar

1. Evrenden seçilen örneklem grubu, temsil niteliğine sahiptir.
2. İlköğretim sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve müfettişlerinin ankette belirttikleri görüşler, içinde bulundukları şartlardan etkilenmektedir.
3. Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, söz konusu programın pilot olarak uygulandığı Türkiye genelinde toplam 9 ildeki devlet ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme seçilen illerdeki pilot uygulama yapmış derslik ve öğrenci sayısı en fazla olan 5 okul olmak üzere toplam 45 ilköğretim okuluyla sınırlıdır.
3. Araştırma, örnekleme seçilen ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile aynı ilde görev yapan ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlk Okuma Yazma Öğretimi: Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya İlk okuma-yazma öğretimi denir (Kavcar, 1989: 24).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sesten (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimeden cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir.

Görsel Okuma: Yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk, grafik, tablo vb. ile doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve analiz-sentez yapıp yorumlamadır.

Görsel Sunu: Duygu, düşünce ve bilgilerin resim, tablo, şekil, sembol, hareket vb. görsellerle anlatılmasıdır.

1.7. Kısaltmalar

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

KWH: Kruskal- Wallis testi

LSD: Least Significant Difference t test

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MWU: Mann Whitney U testi

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihi Gelişim Süreci

2.1.1. Batıdaki Gelişmeler

Eğitim, insanların toplum halinde yaşamaya başlamalarından sonra kurumsal kimlik kazanmıştır. Bu bakımdan eğitim kurumları ile toplumları yapısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Toplumların şekillenmesi, yüzyılları alır. Günümüzde yaşayan toplumsal kurumların, kültür, yapı ve işleyişinde geçmişin önemli etkileri vardır. Bu bakımdan günümüzdeki bir toplum ve onun okul sistemini anlamak ve anlamaya bağlı olarak da geleceği okuyabilmek için eğitim tarihini bilmek zorunludur (Akpınar, 2006: 108).

Bulduğu yazı şekilleri ve ilk harflerle, sonraki devirlere deliller, belgeler bırakmaya başlayan insanoğlu, aynı zamanda da tarihinin ışığı ile tarih öncesi devirlerini aydınlatmaya çalışmıştır (Koçer, 1980: 2). Milattan önce Antik Yunan' dan itibaren, Sokrates, Platon, Aristotales, yine Antik Roma' da Cicero, Seneca, Quintilianus, Plutarch, Orta Çağ' da manastır okulları, şovalye eğitimi, rönesans döneminde hümanizm ve reformasyon akımları, eğitim tarihi sürecinde önemlidir (Aytaç, 1992: 1-131). Bu durumları eğitim tarihinin önemli kilometre taşları olarak görebiliriz.

17. yüzyıl, eğitim açısından "metot çağı" olarak adlandırılır. Thonhauser' in (2003: 98), Olson'dan aktardığına göre; batı kültürlerindeki okuryazarlıkta abc hemen öğrenilmez; onlar yazının kaynağını kullanmayı, toplumdaki görev ve prosedürlerin kültürel tanımlarını yapmak için öğrenirler. 17. yüzyılda Avrupa' da dil öğretiminde Latinceden çok, anadil üzerinde durulup desteklenmiştir. Bunun etkisiyle anadillerde ders kitapları yazılmaya başlanmıştır. Anadiline verilen bu önemle birlikte, ilkokulların gelişip yayılması gerçekleşmiştir. Bu yüzyılın önemli bilim adamlarından olan Alman Wolfgang Ratke, çocukların okula devamlarında

anne babaların sorumlu olması gerektiği ve hiçbir çocuğun okuma, yazma ve hesap öğrenmeden önce okuldan ayrılmaması gerektiğini savunmuştur. Ratke, ana dilini bir öğretim dili seviyesine çıkarmış ve ana dili dersleri için bizzat kendisi "okuma kitabı", "genel dilbilgisi" gibi yeni ders kitapları yazmıştır. Yine Ratke, "öğretmen dil derslerinde önce gramer kurallarından değil, okuma parçalarından, yani metinlerin okutulmasından hareket etmelidir" görüşünü de savunmuştur (Aytaç, 1992: 137- 144).

Aydınlanma çağı olarak ifade ettiğimiz 18. yüzyılda insan, akıl, pozitif düşünme ve bilim ön plana çıkmıştır. Bunlarla birlikte özgürlük, laiklik, bilimsel düşüme, deney ve gözlem temele alınmıştır (Sönmez, 2000: 13). Bu yüzyılın İngiliz eğitimcisi Jhon Locke, derslerde basit metodun kullanılmasını talep etmiştir. Locke' ye göre öğretme, çocuklar için bir eğlence ve dinlenme olmalıdır. Locke' ye göre çocuklara konuşmayı öğrendikten sonra okuma öğretilmeli ve bu da küpler ya da diğer oyuncaklar üzerine harfler yazılarak oyun oynamak yoluyla yapılmalıdır. Çocuğun harfleri bu şekilde öğrendikten sonra, ona basit masallar (mesela. Esop' un masalları ..vs gibi) verilmesi gerektiğini savunan Locke okumayı öğrendikten sonra yazma ve resim yapmanın gerektiğini söylemiştir (Aytaç, 1992: 171-172).

20. yüzyılın başlarında Gestalt psikolojisi ortaya çıkmış ve bu psikolojiye dayalı olarak okuma yazma öğretiminde bütüncül öğrenme yaklaşımı etkili olmuştur (Öz, 1998: 13). 1930' lu yılların sonunda sosyal bilimlerin pek çok alanında yaygınlaşan davranışçı öğrenme ve gestalt psikolojisi teorileri, okuma yazma öğretimi konusunda da eğitimcileri etkisi altına almıştır. Bu da okuma yazma öğretiminde çözümlemeye dayalı bir öğrenmenin daha çok popüler olmasını sağlamıştır. 1950' li yılların sonuna doğru ses-harf ilişkisi kurmayı amaçlayan "fonik" sisteme yönelinmiştir (Ege, 2006: 140).

2.1.2. Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi

Türk eğitim tarihinde ilk yazılı kaynak 732-735 deki Orhun Anıtları' dır. Bunu 1072-1074' de Türkçe ilk sözlük olarak bilinen, Divan u Lügat' it-Türk' ün

Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılışı izler. 1727' de İbrahim Müteferrika'nın İstanbul' da ilk Türk matbaasını açması, okuma yazma açısından önemli bir olaydır (Akyüz, 2000b: 110- 111).

Osmanlı İmparatorluğu' ndaki eğitim sistemi, Selçuklu İmparatorluğu' nda kurulmaya başlayan okul sisteminin devamıdır. Bu sistem, İslami medeniyet temellerine dayalı olarak, kendi içerisinde uyumlu bir bütünlük gösterir. Osmanlı İmparatorluğu' nda eğitim ve öğretim faaliyetleri, 19. yüzyılın ortalarına gelinceye kadar devletin görev alanının dışında kalmıştır. Eğitim ve öğretim, sadece bir hayır işi, bir dini görev olarak kabul edilmiş ve sadece hayırsever kişilerin kurdukları vakıflar yoluyla yürütülmüştür (Arı, 2002: 12).

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı yer "sıbyan mektebi" (ilkokul)' dir. Bu kurum, İmparatorluğun parlak devrinde zamanın ihtiyaçlarına cevap verebiliyordu. İleriki dönemlerde maalesef bu kurumlar kendilerini yenilemediğinden işlevlerini yitirmişlerdir (Kodaman, 1988: 57). İlk Yenileşme Hareketleri Döneminde (1773- 1839) Sıbyan Mekteplerinden yetişen çocukların Türkçe okuma-yazma bilmeyişleri ve bu mekteplerde yenileşme yapmanın zorluğu dikkate alınarak bu mekteplere dokunulmadan Rüşdiye adında ilk mektepler açılmıştır. Rüşdiyeler bugünkü ilköğretimin temelini oluşturmuştur. İlk Rüşdiyelerin programları: Arapça, Sarf ve Nahiv, Nuhbe-i Vehbi, Farsça ve Tuhfe-i Vehbi, Türkçe İnşa, Hat, Lügat ve Ahlâk derslerinden oluşmaktaydı (Gözütok, 2003).

Osmanlı döneminde çocuklar, 4-5 yaşlarında Âmin alayı (tören) ile okula başlardı. Öğretmen-öğrenci münasebetleri okul içinde ve dışında kesin itaat, korku ve saygıya dayanıyordu. Sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi gerekmekteydi ki bu bir ihtiyaçtı. Bu ihtiyaç, II. Mahmut döneminde daha fazla dikkate alındı ve gerçekleşmeye başlandı (Kodaman, 1988: 58).

Bu deneyimlerden sonra, batılılaşma anlamında ilköğretim zorunluluğu ile ilgili bir girişim eğitimde ilk yenileşme dönemine rastlar. Bu, II. Mahmut'un 1824' te yayınladığı bir fermandır. Daha önceki dönemlerde de okuma

yazmanın gereği üzerinde duran fermanlar çıkarılmışsa da, 1824 fermanı bu konuyu geniş olarak ele aldığı için konuya zorunluluk getiren ilk belge olarak kabul edilmektedir. Ferman ifade tarzı bakımından sadece İstanbul için ilköğretim zorunluymuş gibi görünse de; diğer iller için de bildirildiği anlaşılmıştır. Bu ferman, eğitim tarihimizde büyük değer taşır. İlköğretimin tüm ülkede zorunlu olması ise Tanzimat dönemine rastlar (Akyüz, 1999: 131, 132).

II. Mahmut, sıbyan mekteplerinin ıslahına çok önem vermesi ve buna dayalı olarak 1824 yılında yayınladığı "Talim-i Sıbyan" fermanı ile ilköğretimin zorunlu olmasına doğru bir adım ve temel atmakla birlikte, 1838 yılında ilköğretim alanında yeni bir teşebbüse daha girişti ve bu tarihte Meclis-i Umur-u Nafia, ilköğretimin ıslahı hakkında bir rapor hazırlattı. Bu raporda mahallelerdeki küçük okulların yalnız hece ve Kur'an öğretimine tahsis edilmesini tavsiye etmiştir(Kodaman, 1988: 58- 60).

1845 yılında Abdülmecid tarafından başlatılan maarif reformu, Sıbyan Okulları için 8 Nisan 1847'de talimatname hazırlanmasıyla yeni bir safhaya girilmiştir. Abdülmecid bu talimatnamenin 5 maddesinde okuma ve yazmaya aynı ölçüde önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu talimatnamede Türkçe ve yazı dersi bir yenilik olarak kabul edilebilir (Kodaman, 1988: 61- 62).

18. yüzyılın son yarısında yaşayan Sümbülzade Vehbi, Tuhfe-i Vehbi, Nuhbe-i Vehbi ve Lutfiyye-i Vehbi adlarındaki kitapları Türk Eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Tutfe-i Vehbi ve Nuhbe-i Vehbi adlı kitapları cumhuriyet yıllarına kadar okullarda Farsça ve Arapça öğretimi kitapları olarak okutulmuştur. Bu kitaplar ezberlenmesi kolay olsun diye nazım biçiminde yazılmıştır. Tuhbe-i Vehbi kitabı, Farsçayı kelime ezberleterek öğretmek için yazılmış bir tür sözlüktür. Nuhbe-i Vehbi kitabı, Arapçayı kelime ezberleterek öğretmek için yazılmış bir sözlüktür. Sümbülzade, Farsça ve Arapça sözcükleri veren mısra ve beyitlerinin arasına öğretici, uyarıcı amaçla Osmanlıca şiirler de sıkıştırmıştır (Akyüz, 1999:134- 135). Tanzimat döneminde, yazının ıslahı, hatta Latin harflerinin alınması ve dilde sadeleşme meseleleri ilk kez tartışılmaya başlanmış ve bununla birlikte II. Meşrutiyet döneminde, gittikçe güçlenen

Türkçülük akımının etkisiyle, dilde hızlı bir sadeleşme gerçekleşmiştir (Akyüz, 2000b: 82).

Osmanlıda Batı tarzı ilk öğretmen okulu, Tanzimat döneminde Maarif Nazırlığı yapan Kemal Efendinin öncülüğü ile ilk kez bir öğretmen okulu Daru' l-Muallimin adıyla 16 Mart 1848 günü İstanbul Fatih'te açıldı (Akyüz, 1999: 154). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden sonra II. Abdülhamid, Sıbyan okullarını tedricen ve muhafazakâr zümrelerin dikkatini çekmeden usul-i cedid üzere ders veren bir duruma getirmeyi hedeflemiştir. 1876 Anayasası (Kanun-ı Esasi) ile ilköğretim zorunlu hâle gelmiş ve böylece kız ve erkek çocukların eşit şekilde eğitim imkânlarından yararlanılması hukuken temin edilmiştir (Kodaman, 1988: 67).

İlkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla "İptida-i mektep" adı verilen okullar 1868' de İstanbul' da "Daru'l-Muallimin-i Sıbyan" adıyla kurulmuş ve buna illerde açılması düşünülen öğretmen okullarına öğretmen yetiştirme görevi ile illere toplanacak ilçe ilkokul öğretmenlerine az zamanda yeni yöntemleri öğretme görevi de verilmiştir. Taşrada bu tür okullar 1875 ten sonra açılmıştır. Daru'l-Muallimin-i Sıbyanların öğretim süresi başlangıçta 1 yıl olmuş daha sonra 2 yıla çıkarılmıştır. Ders listesi, Ulum-i Diniye, İlm-i Mahariç ve Tecvid, Hesap, Tarih, Coğrafya, İmla ve İnşa, Hüsn-i Hat, Türkçe Sarf, Usul-i cedide üzere tehecci' dir (Akyüz, 1999: 157).

II. Abdülhamid devrinin ilk yarısında ilkokullarda "Rehnüma-yı Muallimin-i Sıbyan" da gösterilen ders programı uygulanmıştır. Osmanlı harflerinin kolay öğrenilmesi ve Osmanlı imlâsının ıslahı için çareler aranmış ve "usul-i savti" (fonetik sistem) denilen bir yöntem bulunmuştur (Kodaman, 1988: 87). Bu ders programı ve "usul-i savti" yi bu dönemin eğitimcilerinden İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit ortaya koymuş ve bu çalışmalarını Rehnüma-yı Muallimin ve Elifba-yı Osman-î eserlerinde ele almıştır. Özellikle usul-i savtiye yönteminin okuma-yazma öğretiminde sesi temele almasından dolayı, günümüzde uygulanan STCY' nin okuma-yazma öğretiminde sesleri odağa

alması açısından benzerlikler göstermesi, İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit' i ve eserlerini daha çok incelememize ihtiyaç olmaktadır.

2.1.2.1. İsmail Gaspıralı ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yenileşme Hareketleri

Gaspıralı' nın usul-i cedid hareketi 1800 lerden sonra başlamıştır. Onun bu konudaki temel kitapları, Hace-i Sıbyan, Kıraat-ı Türki, Mektep ve Usul-i cedid Nedir? dir. Gaspıralı, 40 günde okuma yazma öğrettiğini, 2 yılda da ilköğretim düzeyindeki temel bilgileri kazandırdığını söylemektedir (Akyüz, 1999: 187). Gaspıralı' nın usul-i cedid hareketinde özellikle usul-i savtiyeyi önermesi ve savunması okuma-yazma öğretim tarihimiz içinde büyük öneme sahiptir.

Usul-i cedid konusunda en geniş malumat Gaspıralı' nın İstanbul'da verdiği bir konferansta anlatılmıştır. Buna göre usul-i cedid: "tedrici ve savtî bir usuldür. Tedriciden maksat, çocuklara üç harf ve sonra birer harf daha öğreterek devam etmek, savtilik ise harfleri değil sesleri öğretmektir (Gasprinski, 1325: 363- 364).

Ders araç ve gereçleri kullanma ve özellikle okuma ve yazma öğretiminde yeni metot olarak adlandırılan, Usul-i savtiye: okuma yazma öğretiminde harflerin kendi sesleriyle bağımsız olarak okunması biçiminde bir yeni öğretim yöntemidir (Gasprinski, 1325: 363- 364). İsmail Gaspıralı' nın yenileşme hareketleri içerisinde okuma-yazma öğretiminde usul-i savtiyeyi kabullenmesi ve bu yeni yöntemin günümüzde uygulanan STCY ile bazı açılardan benzerlik göstermesi, Gaspıralı' nın okuma-yazma öğretim tarihimiz açısından önemini bir kat daha artırmaktadır.

İsmail Gaspıralı' ya göre "eğitim sistemi her şeyden önce anadilin öğretimine hizmet etmelidir" (Kırımlı, 1996: 394). Burada özellikle usul-i cedit sisteminde eğitim-öğretim vermesi önemlidir. II. Abdülhamid dönemi yeni açılan sıbyan mekteplerinin büyük çoğunluğu "usûl-i cedid" siteminde eğitim yapmakta idi (Kodaman, 1991: 164). "Bu metotla bütün çocukların 45 gün içinde bütün

alfabeyi öğrendikleri bilinmektedir (Seydahmet, 1934: 106). "İlk usul-i cedid mektebi, 1884'te Bahçesaray'da Kaytmazağa mahallesinde başladı. Bu mektepte okutulacak alfabe İsmail Bey'in yazdığı "Hace-yi Sübyan" dır (Seydahmet, 1934:106).

2.1.2.2. Selim Sabit ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yenileşme Hareketleri

Tanzimat dönemi eğitimcilerinden olan Selim Sabit, eğitim tarihi içinde önemli bir yere sahiptir. Onun eğitim tarihimiz açısından öneminin nedeni; eğitimde yenileşme çabalarına (usul-i cedid) öncü olması, ilkokul öğretmenleri için yazdığı rehber bir pedagoji kitabı (Rehnüma-yı Muallimin) ve öğretmen adayı öğrencilerin medrese zihniyetinden kurtarmaya çalışma çabalarıdır (Akyüz, 1999: 176). Onun özellikle yenileşme hareketleri içerisinde okuma-yazma öğretiminde usul-i savtiyeyi kabullenmesi ve bu yeni yöntemin günümüzde uygulanan STCY' nin mantık ve felsefesi açısından paralellik göstermesi, Selim Sabit' in okuma-yazma öğretim tarihimiz açısından önemini bir kat daha artırmaktadır.

Selim Sabit'e göre, çocuğun birinci yaşında kendi meram, istek ve arzusunu çeşitli seslerle (lakırdılarla) karşılamaya çalışır. Daha sonra, (a, e, i) harekeleri (sesleri) ile (be, pe, ce, de, me, ğe) harflerini seslendirip sonra bunlardan, (baba, papa, dede, mama, bibi, cici) gibi kelimeleri seslendirir (Sabit, 1885: 3). Bir yaşından 3 yaşına kadar çocuklar her türlü sesleri anlayıp konuşur. 3 yaşından 6 yaşına kadar artık sesleri tam olarak ayırt eder. Bu yaş döneminde çocuğun ahlak ve terbiyesine dikkat edilmesi açısından anne babanın güzel örnek olması gerektiğini ifade eder (Sabit, 1885: 3- 4). Selim Sabit' in özellikle 19. yüzyılın 2. yarısındaki bu dönemde çocuğun okula başlama yaşına kadarki olan yaş dönemlerini psikolojik ve sosyolojik olarak ele alması dikkat çekici bir durumdur.

Birinci sınıf çocuğunun okula başlama yaşını ve sağlık durumunun dikkate alınması gerektiğini Selim Sabit şöyle ifade etmektedir: "Sıbyan

mekteplerine duhul edecek şakirdan, altı yaşından aşağı olmamak üzere çiçek çıkarmış olmak, veyahut yedlerinde (ellerinde) aşı tasdik namesi bulunmak nizamı iktidasından olduğu misillü emradı saryeden(bulaşıcı hastalık) selim olmalarına dahi dikkat ve itina kılınmalıdır" (Sabit, 1885: 28).

Selim Sabit, Usul-i Cedid olarak adlandırdığı yeni yöntemde; her sınıf ve şubenin ayrılmasını, her şubenin bir (müzakereci) temsilcisi seçilmesini(sınıfın disiplin ve düzenini sağlamak açısından önemli) ve öğretmenin her şube ile eğitim-öğretim yapması ve her şubenin en fazla 8 öğrenciden oluşması ve her şubenin sıralarının ayrı ayrı olması gerektiğini ifade eder (Sabit, 1885: 7-8). Usul-i Cedid' de 1. sınıf dersleri; "elif-ba, kuran-ı kerim, ahlak, hesab-ı zihni ve yazı" dır (Sabit, 1885: 10). Burada Selim Sabit, sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini ifade etmekle birlikte, 1. sınıfların müfredat programı hakkında bilgiler vermiştir.

Usul-i Cedidde, öğretmen harfleri öğretirken; üçer, beşer olarak tertip olunup (gruplandırılıp, düzenlenip) levhaya (tahtaya) yazılarak, eşkal (görünüşleri) ve isimleri bir veche anı (bir yönüyle) sıbyana (çocuklara) talim olunur (öğretilir). Öğretmen harfleri tahtaya yazarak önce kendisi söyler ve sıbyana (çocuklara) telaffuz alıştırır (söyletir) (Sabit, 1885: 10- 11).

Şakirdan bu vecihle harflerin isimlerini bilmeyip telaffuza alıştıktan sonra şekil ve heyetçe birbirinden fark ve tefavütleri dahi levhada gösterilerek sıbyana talim ve tefhim olunmalıdır, mesela (e, b, p, t, s, c) harfleri tertip üzere levhaya yazılarak ol isim ve telaffuzları yani (elif, ba, ta, sa, cim) tabirleri sıbyana güzelce hıfz ettirilip saniyen şekil ve heyetçe birbirinden fark ve tefavütleri gösterilir (Sabit, 1885: 11). Selim Sabit özellikle harflerin şeklini ve ismini öğretmeden önce seslendirilmesinin öğretilmesinin gerektiğini ifade etmesi, ses yöntemini tercih ettiğinin göstergesidir. Bu açıdan ses yönteminin, alfabe yöntemine göre üstün yanını dikkat aldığını görebilmekteyiz. Ayrıca görsel olarak birbirine benzer harflerin öğretiminde benzerlik ve farklılıklardan (şekil benzerliği ve noktalama farkı-sayısı) faydalanması, okuma-yazma

öğretimine pedagojik formasyon açısından baktığının bir göstergesi olduğunu söyleyebiliriz.

> Huruf ve hecanın eşkal ve isimleri bir veche meşruh talim olunduktan sonra tekrar beşer beşer bila-tertip levhaya yazılarak sual ve cevap tarikıyla şakirdan bir veche anı temrin edilir (Sabit, 1885: 11-12):
>
> Temrin:
>
> - Lisan-ı Türkide mustamel huruf-ı heca kaçdır?
> - Bunların kaçı noktalı ve kaçı noktasızdır?
> - Bir ve iki ve üç noktalı olanlar hangileridir?
> - Noktaları üstünde olan harfler kaçtır?
> - Noktaları altında bulunan harfler hangileridir?
> - (Ayın) harfine bir nokta konulduğunda ne olur?

Bu bölümde Selim Sabit'in harflerin yazılış ve biçimsel yapılarına yönelik benzer ve farklara dayalı soru-cevap yöntemini kullandığını ve bununla harflerin görsel sembollerinin ve biçimsel yapılarının öğrenciler tarafından daha iyi pekiştirilmesi amacıyla verilmiş olduğunu görebilmekteyiz.

Selim Sabit "Elifbay-ı Osmani" isimli eserinde, okuma yazma öğretiminde harekelerin teker teker söylenmesini eleştirmiş (be üstün be, be esre bi, be ötre bu gibi) ve sesin kendi harekesiyle direk söylenmesi gerektiğini (be, bi, bu) savunmuştur (Sabit, 1887: 4-5). Yine Selim Sabit Rehnüma-yı Muallimin eserinde de Heceleme ve geleneksel yöntemin uygulanmaması (cim üstün ce, cim esre ci, cim ötre cu) gerektiğini söylemiş ve harflerin seslerini direk okutan usul-i savtiye denen (ce, ci, cu) yöntemi uygulanmalıdır. Sesleri birbirine benzeyen harflerin birbirinden fark ve tefavütleri gösterilmelidir (Sabit, 1885: 14). Sonra heceler ve kelimeler harfler birleştirilerek öğretilir diyen Selim Sabit, her iki eserinde de ünlü harf rolünü üstlenen harekelerin (üstün, esre, ötre) söylenmemesi gerektiğini belirterek sadece seslendirilmede kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine sesin önemine dikkat çeken Sabit, seslerin öğretim sürecinin iyi yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Alıştırmalar için levhada kelimeler gösterilerek kıraat ve imlâ hususunda şakirdan bir veçhe anı temrin edilir. Fakat bu kelimeler sıbyanca manaları meçhul lafızlarda olmayıp belki günlerin ve ayların ve mevsimlerin isimleri insan ve aza ve milletlerin isimleri, hayvan ve balık ve kuşların isimleri, çiçek ve meyve ve ağaçların isimleri, nebatat ve hayvanatın isimleri gibi oldukça sıbyanın bildiği kelimelerden intihap olunarak, sınıf sınıf levhada gösterilmelidir. Şakirdan (öğretmen adayları) bu kelimeleri serbestçe okuma yazmaya başladıkça mukaleme yolunda adap ve ahlaka dair bir takım küçük kelam ve darb meseller gösterilerek bilâ-tehci gıraata alıştırılır. Daha sonra Kuran-ı Kerim' e alıştırılır (Sabit, 1885: 17). Selim Sabit' in eğitim-öğretim ilkelerinden olan, bilinenden-bilinmeyene, yakından-uzağa ve somuttan-soyuta ilkelerini okuma-yazma öğretiminde kullandığını burada görmekteyiz.

Selim Sabit' e göre yazının sureti talimi (öğretimi) Rehnüma-yı Muallimin' de şöyle geçmektedir (Sabit, 1885: 19): Şakirdan huruf ve harekelerin eşkal ve isimlerini güzelce bilmedikten sonra heceye başlanıldığı sırada kıraat ve yazı birlikte talim olunacağı cihetle harflerin hece ve imlası talim levhasında gösterildikçe şakirdan (öğretmen adayları) onları bir veche ati yazıp okuyacaktır. Şöyleki; şakirdanın taştan mamul birer levhaları bulunup ol harflerin yazılışları bir müddet bu levhalarda talim olunduktan sonra kurşun kalemle kağıt üzerine yazmak usulü gösterilerek, bu sırada harflerin imlaları talim olunup (elifba) bazı bölümleri şakirdana yazdırılır. Burada özellikle yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinin ön planda olduğunu ve öğretim materyallerini kullanıldığını görmekteyiz.

> Şakirdan bir veçhe meşruh kıraat ve yazıya alıştıktan sonra adi kalem ve mürekkep ile yazıya başlanıp hat mecmuasından numuneler gösterilir. ikinci sene (sülüs), üçüncü sene (nush (nesh)), dördüncü sene (rik'a), hatları talim olunur ki; bu sırada dahi (dikte) yani az yerden söyleyip yazdırmak usulu icra edilerek kavaid-i imla talim olunduktan sonra tezkire ve pusla ve ufak mektup suretleri gibi umur-ı adiyede (basit işler) lazım olacak bir takım müsveddeler verilip şakirdanın mecmualarına kaydu terkim edilir (Sabit, 1885: 19-20).

> Lisan-ı Osmanide mustamel olan elfaz-ı Turkinin nevileri icmal tarif ve beyan olunduktan sonra; hem kıraat ve imla öğretilir. Öğretimde küçük sorular

kullanılabilir. Mesela isimlerin ahvali beyan olunduğu sırada misal olarak (elma) lafzı alınıp bu lafıza dair levhada bir takım sualler yazılır ki şakirdan bunları kendi mecmualarına kaydedip cevaplarını vazife makamında ferdası kun malum tarhıra iıta ederler.

Mesela:

- Sual: Elma nerelerde biter? Cevap: Ağaçlarda biter,
- Sual: Elmayı kimler satar? Cevap: Manavlar satar.
- Sual: Elmaya ne aşılanır? Cevap: Ayva aşılanır.
- Sual: Elmadan ne yapılır? Cevap: Reçel ve şurup yapılır.
- Sual: Elmada çekirdek olur mu? Cevap: Ufak çekirdekler olur.
- Sual: Elmanın rengi nasıldır? Cevap: Rengi kırmızı ve sarıdır.

Eczayı kelamdan (sıfat, fiil, zamir) ve sair kelimeler dahi sırasıyla levhada gösterilip tasrif ve imlaları bil veche meşruh sıbyana talim ve tedris edilir (Sabit, 1885: 25-26).

Burada Selim Sabit'in okuma-yazma ve imla öğretimi amacıyla soru-cevap yöntemini kullandığını ve daha sonra dilbilgisi konularına girilmesi gerektiğini ifade ettiğini görebilmekteyiz.

Sıbyan mektep muallimleri, Türkçeyi güzelce bilmeli yazıyı imlayı Arabi, Farisi ve hesabı, coğrafya malumatları bulunmalıdır. Muallimlerin yaşı 25 den aşağı olmamalı edepli kamil ve güzel ahlaka sahip olmalıdırlar. Öğretmen adaylarının tavırları gözlenmelidir (Sabit, 1885: 26). Selim Sabit, özellikle öğretmende bulunması gereken niteliklerden olan güzel konuşma-yazma, genel kültür ve iyi ahlak sahibi olma konularına girmektedir.

Selim Sabit'in önemli bir diğer eseri de "Elifba-yı Osmani" dir. Sabit bu eserde, okuma-yazma öğretiminde klasik elifba cüzlerinde kullanılan sadece Arap harfleri olan 28 harfin öğretimini eleştirmiş ve Osmanlıcaya özgü olan seslere dayalı 5 harfin de öğretilmesi gerektiğini de savunarak, yazdığı eserde toplam 33 harfin öğretimini yapmıştır. Ama harflerin birbirine benzediğini ve noktalama farklılığının olduğunu da ifade etmiştir. Yine Selim Sabit harflerin seslendirilme şekli ile yazılış yönünü ve seslendirmede boğazdan çıkarıp çıkarmama, hafif seslendirme ve diğer konularda bilgiler de vermiştir. (Sabit, 1887: 2- 3). Burada Selim Sabit' in, usul-i savtiyeyi, yalnız Arap harfleriyle

öğretilmesini eleştirerek, Osmanlıcaya uyarlayıp, öğretim sürecinde kullanılan 33 harfin öğretilmesi gerekliliğini savunması ve yine özellikle ses yönteminin uygulama boyutuna önem verilmesi gerekliliğini ifade ettiğini görmekteyiz.

Selim Sabit daha sonra 33 harfi alfabe yöntemine dayalı olarak, teker teker öğretmiş, sonra anlamlı kelimelere geçmiştir. Kelimelerin öğretiminde (azaya, yere, göklere, zamana, itikada dair kelimeler), şeklinde gruplamalara dayalı kelime öğretimine gitmiştir. Anlamlı cümlelerin öğretiminde ise vazifeler şeklinde 5 basamaklı ahlaka ve dine dayalı vazifeleri gösteren anlamlı cümlelerle cümle öğretimi sağlamıştır. Örnek olarak, beşinci vazife: bir adam sözünde ve işinde doğru olmalıdır. Sözünde doğruluk asıl yalan söylemeyip va'dini yerine getirmek ile olur gibi. (Sabit, 1887: 6- 28). Daha sonra soru cevaba dayalı cümle öğretimi yapmıştır (Bir sene kaç aydır? Bir sene on iki aydır, gibi).

Ayrıca, Selim Sabit 1878 yılında, "Muhtasar Sarf-ı Osmanî" isimli, Osmanlıca ve dille ilgili genel bilgiler veren bir eserde ortaya koymuştur. Eseri, fiiller, isimler, zamanlar, isim türleri gibi dilbilgisi konularını öğrettiği toplam 48 sayfadan oluşmaktadır (Sabit, 1878: 1- 48).

Yine Selim Sabit 1884 yılında, "Sarf-i Osmanî" isimli, Osmanlıca ve dille ilgili genel bilgiler verdiği eserinde, sıfatlar, fiiller, isimler, zamanlar, isim türleri gibi dilbilgisi konularını öğrettiği toplam 96 sayfadan oluşmuş muhtasar sarf-i Osmaniden daha geniş bir eser ortaya koymuştur. Eserinde Farsça ile Türkçe kelimelerin karşılaştırılması da vardır. (Sabit, 1884: 1- 96).

Osmanlı dönemi ilk okuma yazma öğretimine yönelik yenileşme hareketlerine ilişkin bazı gelişmelere bakacak olursak; Selim Sabit' in öğrencisi Kilisli Muallim Rıfat Bilge, eğitim-öğretim sürecinde oyun ve oyuncakların olumlu yönde çok önemli rolü ve katkısı olduğunu ifade etmiştir. Yine Muallim Rıfat Bilge, okuma-yazma öğretiminde harflerin şekerden yapılarak öğretilmesinin yararlı olduğunu savunmuştur (Akyüz, 1999: 179).

II. Meşrutiyet döneminde okuma-yazmaya dayalı yeni öğretim yöntemlerine ilişkin bazı eserler de yayınlanmıştır. Bunlardan biri de yazarı ve ilk yazıldığı tarihi bilinmeyen Elifba Cüz' üdür. Bu kitap özellikle klasik öğretime dayalı bilgiler vermekle birlikte, bazı öğretmenlerin harfleri kolayca öğrenilmesi için eşya ve hayvanlara benzetişim yaptıkları vardır. Mesela be tekne, fe kuzu başı, cim karnı yarık, tı tavşan kulaklı, kaf koyun başı... gibi (Akyüz, 1999: 183). Öğretim sürecinde çeşitli yöntem-tekniklerden faydalanmak öğrenmede kalıcılık açısından önemlidir. Özellikle harf öğretiminde benzetişimden faydalanılması ve bunu harflerin görsel simgeleri ve yapılarına dayalı olarak yapılması okuma yazma öğretim tarihimiz açısından çok dikkat çekici ve önemli görülmesi gereken bir durumdur.

Mehmet Masum' un (1921: 1- 60), "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli kitabı usul-i savtiyeyi uygulamalı olarak çok iyi anlatmaktadır. Usulü savtiyeye uygun olarak hazırlanan bu elif ba kitabı, toplam 60 sayfa olup, içinde çeşitli resimlerde bulunmaktadır. Kitapta tüm harfler konu başlıkları verilmiş olup, Osmanlı harfleri olan 33 ses- harf toplam 43 ana başlık altında verilmiştir. Burada sesler, alfabe sırasına göre değilde anlamlı kelime oluşturmaya yönelik karışık şekilde verilmiştir. İlk dört harf grubu sırayla (aaaa, rrrr, zzzz, vvvv) şeklinde verilmiştir (Bakınız, Ek.1).

Mehmet Masum (1921: 1- 60)' un kitabında sadece sese dayalı öğretim metodundan ziyade, kitapta çeşitli görsel okuma çalışmalarının olduğu da görülmektedir. Kitapta, çeşitli bilmeceler olmakla birlikte, tüm harflerin öğretiminden sonra, toplu olarak 33 harfin el ve matbaa yazısı verilmiştir. Ayrıca kitabın sonraki bölümlerinde çeşitli resimler verilerek, "aşağıda gördüğünüz şeyleri anlatınız" çalışması verilerek, görsel okuma çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Yine 1 sayfada 9 nesne resim verilerek (saat, terazi, çocuk, kaşık, makas, ev, kedi,..) burada görülen şeyleri (resimleri) yazmaları istenmektedir (Bakınız, Ek.1).

Kitabın son sayfalarında toplam 13 tane (mektep, gözlük, pisi, tilki ile kazlar, kirpi, yalancı çoban vd.) okuma parçası bulunmaktadır. Tüm okuma

parçalarında resimler de bulunmaktadır. Bazı okuma parçaları şiir türünde mısralar halinde verilmiştir. Okuma parçalarının çoğu matbaa yazısı olmakla birlikte bazı okuma parçaları el yazısı ile yazılmıştır. Bunun amacı çocuğun hem el yazısı hem de matbaa yazısı arasındaki ilişkiyi fark etmesi ve her iki yazı türüne de alışkanlık kazanması olabilir. Bazı okuma parçalarının sonunda, o okuma parçasının konusu ile ilgili atasözleri de verilmiştir (kendi düşen ağlamaz vd..).

Genel yorum olarak, Mehmet Masum'un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli kitabında, ses temelli okuma-yazma öğretiminin uygulamalı anlatım sürecinin olması ile birlikte, günümüzde mevcut olan Türkçe öğretim alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma) tamamına yönelik çalışmaların ve etkinliklerin olduğunu söyleyebiliriz.

Osmanlı dönemine okuma yazma öğretimi tarihi açısından baktığımızda; sıbyan mektepleri olarak adlandırılan ilkokullarda, "Darulmuallimin-i Sıbyan" denen öğretmen okullarından mezun olmuş öğretmenler görev alırdı. Osmanlıda, İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit' in öncülüğünde ortaya çıkan eğitimde yenileşme (usul-i cedid) hareketlerinin neticesi olarak, okuma yazma öğretim yöntemi olarak sese dayalı öğretim yöntemi olan "uslu-i savtiye" ortaya çıkmıştır. Sese dayalı okuma-yazma yöntemini benimseyen bu yöntemi Selim Sabit, Rehnüma-yı Muallimin ve Elifba-yı Osman-i eserlerinde ve yine Mehmet Masum "Usul-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde ayrıntılı olarak anlatmışlardır. Özellikle bu yeni yöntemin günümüzde uygulanan STCY' nin felsefe, mantık ve bazı öğrenme alanları açılarından benzerlik göstermesinden dolayı, bu yöntemin daha ayrıntılı irdelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı döneminin önemli eğitimcilerinden olan Selim Sabit' in çocuğun okula başlama yaşına kadarki olan yaş dönemlerini psikolojik ve sosyolojik olarak ele alması, okuma-yazma öğretim sürecinde birbirine benzer harflerin öğretiminde benzerlik ve farklılıklardan (şekil benzerliği ve noktalama farkı-sayısı) faydalanması, eğitim-öğretim ilkelerinden olan, bilinenden-

bilinmeyene, yakından-uzağa ve somuttan-soyuta ilkelerini ve yine yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini ön planda tutması, okuma-yazma öğretiminde öğretim materyallerini kullanılması gerekliliğini eserlerinde yer vermesi, okuma yazma tarihimiz açısından çok önemli ve dikkat çekici gelişmelerdir.

Selim Sabit' in öğrencisi Kilisli Muallim Rıfat Bilge, eğitim-öğretim sürecinde oyun ve oyuncakların olumlu yönde çok önemli rolü ve katkısı olduğunu ifade etmesi ve, okuma-yazma öğretiminde harflerin şekerden yapılarak öğretilmesinin yararlı olduğunu belirtmesi ve yine Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde usul-i savtiyeyi uygulamalı olarak çok iyi anlatması ve günümüzde mevcut olan Türkçe öğretim alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma) tamamına yakın çalışmalara ve etkinliklere yer vermesi okuma yazma öğretim tarihimiz açısından çok önemli gelişmelerdir.

2.1.3. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Osmanlının son dönemlerinde ortaya çıkan usul-i cedid hareketinin ürünü olarak; "Her Türkçe muallimi onu tamamlatır ki iyi konuşmanın, iyi yazmanın, iyi okumanın hatta iyi düşünmenin en iyi, en lezzetli ve en zahmetsiz vasıtası çok okumaktır, okumayı çok sevmektir" (Anadili, 1918: 2) görüşüyle okumanın çok önemli olduğu ve Türkçe öğretmeninin okuması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencinin serbest bırakılması ve düşündüğünü yazabilmesi açısından da "Talebeyi zemin ittihabında hür bırakmak lazımdır. Çünkü talebe düşündüğünü yazabildiği gibi yazsın" (Anadili, 1918: 4) görüşünün benimsenmesiyle birlikte öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolleri açısından çeşitli değişimlerin yapıldığı ve başlandığı söylenebilirdi. Fakat bu yenileşme ve değişim, medreselerin ve sıbyan mekteplerindeki sorunların bittiği anlamına gelemezdi. Özellikle eğitimde bir birlikteliliğin olmaması ve eğitim-öğretim sürecinin düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülememesi sorunları çeşitli eğitim reformlarına ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Buna dayalı olarak Atatürk, 3 Mart

1924 de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bu problemleri ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Atatürk tevhid-i tedrisat kanunuyla ilgili olarak, nutkunda şunları ifade etmektedir:

> "1 Mart 1924 günü Büyük Millet Meclisi'ne verdiğim söylevde kamuoyunun saptanan eğitim ve öğretimin birleştirilmesi ilkesinin bir an önce uygulanmasını gerekli görüyoruz. 3 Mart günü meclisin birinci oturumunda Manisa Milletvekili Vasıf bey ve elli arkadaşının eğitim ve öğretimin birleştirilmesine ilişkin yasa önerisi görüşülmeye başlandı. Görüşme ve tartışmalar beş saat sürdü ve Türkiye Büyük Millet Meclisi 3 Mart 1924 günü 529, 430 (Tevhid-i Tedrisat Kanunu) ve 431. yasalarını çıkarmış oldu. Böylece Türkiye içindeki bütün bilim ve öğretim kurumları, bütün medreseler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı" (Atatürk, 2000: 265- 267).

3 Mart 1924 günü kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile, yenileşmeye karşı, zararlı eğitim, inanç ve batıl fikirler kaldırıldı, gençlerin gelişmesinin önü açıldı. Düşük olan kız çocuklarının okullaşma oranı yükseldi. Erkek çocuklarla aynı eğitim kurumlarında ve eşit şartlarda eğitim alır hale geldiler. Kız çocukları artık en yüksek eğitim-öğretim kademesine kadar gelebilme imkanı kazandı. Eğitim programları millî ve laik esaslar çerçevesinde yeniden düzenlendi. Dinsel ve siyasal amaçla eğitim yasaklandı. Azınlık ve yabancı okulları, Türk okulları gibi Milli Eğitim Bakanlığına bağlanarak denetim altına alındı (Arı, 2002: 191). Yine Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş, eğitim bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi o yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarından değil, yaygın eğitim kurumlarında da büyük önem kazanmış (Demirel, 2000: 7) ve günümüz Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır.

Günümüz Türkçe öğretimin temelinin atılmasında Tevhid-i Tedrisatın kabulüyle birlikte Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinin rolü de yadsınamaz. Bunlardan biri de Nüzhet Sabit' tir. Nüzhet Sabit, 1924 baskılı "Kelime Usûliyle Elifba" isimli yazdığı eserinde kelime yöntemini anlatmıştır. Bu yöntemin yeni

olmakla birlikte öğretmenlerin kullandıklarını ve bu yöntemi kendisinin üretmediğini sadece bulduğunu ifade etmiştir.

Nüzhet Sabit, okuma ve anlamaya ilişkin çeşitli ifadelerde bulunmakla birlikte niçin, kelime yöntemini tercih ettiğini ifade etmiştir. Kitabında 1200-1300 civarında kelime olduğunu, ve bu kelimelerin çocukların en çok kullandıkları veya kullanabilecekleri kelimelerden olduğunu belirterek çocuğun bu kelimeleri 3-4. aylarda tamamıyla sahip olacağını ifade etmiştir (Sabit, 1924: 2- 3). Çocuğun 6. ay sonunda 1700-1900 kelime öğrenebileceğini savunan Nüzhet Sabit, bunun çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretilecek kelimelerin 1874 tanesi Arabi, 1112 tanesi Türkçe, 424 tanesi Farisi ve 163 tanesi batı dili olmak üzere toplam 3573 tane kelimenin öğretilebileceğini ifade etmiştir (Sabit, 1924: 4). Bütünden parçaya doğru öğretimin yapılmasını savunan Nüzhet Sabit' in okuma-yazma öğretimine bütüncül olarak baktığı ve gestalt psikolojisinden etkilendiği görülmektedir.

Yazı öğretiminde ilk haftalarda, yazının kurşun kalemle yazılmasını savunan Nüzhet Sabit, yazının çirkin veya büyük olmasının önemli olmadığını söylemiştir. Bunun sebebini çocuğun ilk haftalarda yazısının çirkin ve büyük olduğunu, yine çocuğun imla kabiliyetinin az olduğunu ve kelime ezberlemede % 20-30 nispetinde noksan olduğuna dayandırmış ve çocuğu ilk aylarda fazla zorlamamak gerektiğini ifade etmiştir (Sabit, 1924: 5- 6).

Nüzhet Sabit (1924), okuma yazma öğretim sürecinde kelimelerin tahtaya yazılmasını, daha sonra kelimeleri çocukların toplu ve bireysel olarak seslendirmelerini daha sonra tahtaya ve defterlerine yazmalarını ister. Ona göre öğretim sürecinde öğretmenin kontrol etmesi önemlidir ve gereklidir. Özellikle kitabında tüm kelimeleri matbaa yazımı ile birlikle öğrenciler alışkanlık kazanması için, orijinal el yazısı ile de verilmiştir.

"Kelime Usûliyle Elifba" isimli kitabının en büyük faydasının çocuklara okuma hevesini uyandırması olduğunu ifade eden Nüzhet Sabit, kitabında örnek etkinliklere de yer vermiştir. Örnek etkinlikler olarak, "Bu gün ben bir kuş

gördüm", "Bu gün sen bir kuş gördün", "Bu gün o bir kuş gördü", cümlelerini resimli kuş figürüyle vermiştir (Sabit, 1924: 6- 7). Yine kitabının ileriki bölümlerinde hayvanlarla ilgili birçok okuma hikayesi de bulunmaktadır. Nüzhet Sabit' in kelime yöntemini savunması ve buna dayalı olarak kitap yazmasıyla birlikte cumhuriyetin ilk yıllarında ses yöntemi de "savtı usul" de kullanılmıştır.

1924 ilk mekteplerin müfredat programlarında ilk okuma yazma öğretimi, elifba öğretimi olarak adlandırılmıştır. Programda ilk okuma yazmanın öğretimi için öğretmene ilk okuma yazmanın öğretiminde iki yöntem sunulmuş (savtı usul ve kelime yöntemi), tercih öğretmenin kendisine bırakılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde "Sözcük" ve "Karma Yöntem" 1926 İlkokul programında öngörülmüştür (Güleryüz, 2000: 88).

İlk mekteplerin Müfredat Programı'nın ilk okuma yazma "Alfabe Öğretiminde Muhtelif Usuller" başlığı altında aşağıdaki metotlara yer verilmektedir (Dikmen, 1986: 18):

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

2-Savti Usul (Ses Metodu) : Bu metotta önce kelimeler hecelere, heceler seslere çözümlendikten sonra çıkarılan sesin harfi yazdırılır.

3-Kelime Usulü : Bu metotta harfler ve heceler öğretilmeden doğrudan kısa cümleler içindeki kelimeler öğretilir.

4-Muhtalit (Karışık) Usul :Ses metodu ile kelime metodunun karışımından meydana gelmiştir. Bu metot ile öğretim yapılırken sesler somut olarak mesela be (b), cim (c), kaf (k) şeklinde telaffuz ettirilmeyerek kendilerinden sonra gelen ses ile birlikte (örneğin; baba, baca, ada, kaba gibi) anlamlı kelime ve heceler içinde öğretilecektir.

Cumhuriyet döneminde uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemlerinden özellikle kelime ve cümle yöntemi çok popüler olmuştur. Kelime yöntemine yönelik çeşitli kitaplar yazılmıştır. Bunlardan biri de Ahmet Cevat' ın

(1927: 1- 90) toplam 94 sayfalık "Cümle Usulü İlk Okuma Kitabı" isimli kitabıdır. Ahmet Cevat kitabında resimlerden faydalanmış ve okuma yazma öğretiminin cümle yöntemiyle yapılmasını savunmuştur. Aslında Ahmet Cevat, "Usûl-i Savtiye Üzere Yeni Elifba. Türkçe Okuyorum", "Usûl-i Savtiye Üzere Türk Elifbası Okutmaktayım (1329 Senesi Programına Göre)", "Usûl-i Savtiye Üzere Elmas-ı Elifba", "Usûl-i Savtiye Üzere Elifba" ve "Usûl-i Savtiye Üzere Altın Elifba. Bütün İlk mekteplere Mahsûstur:" isimli usul-i savtiyeye dayalı önceden yazdığı beş eseri olmasına rağmen cümle usulüne dayalı ilk okuma yazma kitabı da yazmıştır. Kitabında sorulara (bu nedir?, nedir bu?, ve resimlere dayalı cümleler oluşturmuş ve bunlarla okuma yazma öğretimi sağlamaya çalışmıştır.

Ahmet Cevat (1927: 1- 8), kitabında resimlerden (at, arı, ayı, adam, ev gibi) faydalanmakla birlikte soru-cevap cümlelerinden de yararlanmıştır. Örneğin, bir at resminin yanında "bu nedir?", "nedir bu?" sorularını soran cümleler olmakla beraber, cevap olarak, "bu atdır", "atdır bu" gibi soru-cevap yöntemine dayalı cümle öğretimini kullanmıştır. Ahmet Cevat' ın bu kitabı Latin ve Arap harfleriyle yazılmıştır. Özellikle Osmanlının son dönemlerinden itibaren Latin harflerine geçiş konusu her zaman gündemde kalmıştır. Bunu uygulamaya Mustafa Kemal Atatürk geçirmiştir.

Mustafa Kemal, harf inkılâbını hemen gerçekleştirmemiş, öncelikli olarak belli bir alt yapı ve zemin yaptıktan sonra harf inkılabı sürecine girişmiştir. Latin harflere dayalı yeni yazı sistemini tanıtmaya yönelik olarak, 1928 yılında Ağustos – Eylül ayları boyunca Tekirdağ, Bursa, Çanakkale, Eceabat, Gelibolu, Sinop, Samsun, Amasya, Turhal, Tokat, Sivas ve Kayseri yi kapsayan geziler düzenlemiştir. Gittiği yerlerde yeni harflerle ilgili halka dersler vermiştir. 1 Kasım 1928 de TBMM nin üçüncü devre ilk oturumunda yazı yasası hemen ele alınmış ve süratle 15 kişilik bir geçici komisyon kurulmuştur. Daha sonra komisyon raporunu hazırlayıp meclise sunmuş ve meclis yeni Türk harflerini kabul etmiş ve yasalaştırmıştır (Ergün, 1997: 118- 124). Venezky (2004: 139- 163), Atatürk' ün Türk toplumundaki sosyal ve ekonomik bir parçası olarak harf inkılabı yaptığını ifade eder. Özellikle Roma alfabesini temel alıp Türkçeye uyarladığını

ifade eden Venezky, toplam 29 harften oluşan Türkçe alfabesini oluşturduğunu ifade etmiştir. Roma alfabesini Türkçeye uyarlamada 3 tane üst simgeli (superscript) (ö, â, ğ), bir tane alt simgeli (subscript) (ç) ve tek sesi temsil eden 2 harf – 3 harf (digraphs- trigraphs) (ş) gibi harfler oluşturmuştur. Tabi burada Atatürk' ün, İngilizce ve Fransızcada olan 2 veya 3 (sch, eau, tch) harfi karşılayan bazı sesleri tek harf (ş) olarak verdiği ifade edilmektedir.

Nafi, Türk harf devriminden 3- 4 yıl sonra yazmış olduğu "Tatbikat ve Numuneleriyle Alfabe Muallim Rehberi" isimli eserinde; ilk okuma yazma öğretiminde çocuğa teker teker harfleri öğretilmemesi gerektiğini, bunun yerine kelimelerle okuma yazmaya başlanması gerektiğini ve burada ilk öğretilen kelimelerin derhal tahlile (ayrıştırmaya) başlanılması gerektiğini ifade etmiştir (Gündüzalp, 1951: 86). 1928 yılında harf inkılabının gerçekleşmesiyle 1926 programı yeniden ele alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 1930 yılında tekrar yürürlüğe konulmuştur. Bu programda yöntem ile ilgili herhangi bir ifadeye yer verilmemiş, elifba tedrisinde dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006: 92).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel, 2000: 7). Yine aynı yılda, İbrahim Nemci Dilmen, (1929:1- 15) "Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi." isimli bir eser yayınlamış, kitabında, harf inkılabı ve Türkçe' nin öneminden bahsetmiş ve Türkçe' nin gramer yapısı hakkında bilgiler vermiştir. "yeni yazımızı kolayca öğrendim" cümlesinden hareketle Latin harflerinin önemini ve okuma yazma öğretim yöntemi olan cümle yönteminin öneminden bahsetmiştir.

1930 yılında, ilk mektep müfredat programı hazırlanmış, bu programın önemli özelliği Latin harflerle okuma yazma öğretiminin sağlanması ve müfredatın buna göre uyarlanmasıdır. Elifba öğretimi yerine alfabe öğretimine bırakmıştır. Alfabe dersi, yazı ile aynı zamanda öğretilmesi gerektiği ifade edilen programda öğretimin daha kolaylaştırılması için, öğretmenin hareketli harfler,

duvar levhaları gibi araçlardan yararlanması gerektiği söylenmiştir. Yazı öğretiminde özellikle harflerin öncelikli olarak büyük harfleri öğretilmesi gerektiği ve bu öğretim sürecinin aşamalı olması ([en basit şekiller İ, I, L, H], [sonraki A, N, M, Y, Z], [daha sonra O, C, S, B, R]) gerektiği ifade edilmiştir. Büyük harflerden sonra küçük harflerin öğretilmesine geçilmesi gerektiğini belirten program, yazı yazımında kağıt çizgisi, boyu, yazı kalınlığı, çocuğun oturuş şekli ve göz mesafesi konularında dikkat edilmesi gerekli durumlardan da bahsetmektedir (Bay, 2006: 636- 637).

1930' lardan sonra eğitimde iş ilkesi ön plana da çıkmıştır. Eğitim-öğretim sürecinin şekli 19. asırdan itibaren ifade edildiği gibi aktif öğretim tarzında olmalıdır diye savunan Dr. Halil Fikret, iş prensibi, yaparak-yaşayarak çocuğun öğrenmesi ve öğretim sürecinde bireyselliğin ön planda tutulması gerektiğini ifade etmiştir (Fikret, 1934: 10). 1931 Türk Tarih Kurumu ve 1932 de Türk Dil Kurumu kurulmuştur (Akyüz, 2000b: 82). 1932 yılında cümle yöntemine yönelik olarak, Dottrens ve Margairaz tarafından yazılan ve M. Rahmi Balaban tarafından Fransızcadan Türkçeye tercüme edilen "Alfabede Cümle Usulü" isimli kitapta cümle (çözümleme) yöntemi aşamalarıyla birlikte anlatılmıştır (Gündüzalp, 1951: 71).

1936 ilkokul programında "İlk okuma yazmada basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek suretiyle terkibi-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 öngörülerek; Cümle yöntemi esas alınmıştır (Güleryüz, 2000: 88). 1936 programında seslerden, kelimelerden ve harflerden yola çıkılmasına karşılık ilk harfler verildikten sonra, kelime ve cümleciklere geçilmesi daha sonra fiş cümleleri oluşturulması vardır. Bu fiş cümlelerinden metin oluşturulmakta ve bunun devamında da çözümlemeye geçilmektedir (Bay, 2006: 637). 1936 yılı ilkokul programında ilk okuma yazma öğretimi şöyle anlatılmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005: 13):

1. Birinci sınıfta okuma ve yazma etkinliği, bu sınıfın bütün öğretim etkinliğinin ayrılmaz bir öğesidir. Okul yaşamı ve Hayat Bilgisi

konuları okuma ve yazma öğretimi için gayet doğal fırsatlar hazırlar. İlk okuma ve yazma etkinliğinde bu fırsatlardan geniş ölçüde yararlanılmaya çalışılacaktır.

2. Okuma ve yazma işi, bir yandan Hayat Bilgisi konularına başlanırken, öte yandan da çocuk ve okuma psikolojisinin doğal gereklerine uyularak, ilk okuma ve yazmada basit cümle ve sözcüklerden harekete geçilerek çözümlemeli ve bireşimsel bir yoldan yürünerek okuma ve yazma mekanizması kazandırılacaktır.

5 Haziran 1942 günü zamanın Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, 1935 nüfus kaydına göre, Türkiye'de okuma-yazma oranının % 15,6 olduğunu ifade etmiş, komşumuz olan Bulgaristan'ın bile okur-yazar oranının % 93 olduğunu belirtmiştir (Yücel, 1998: 169). Yine 22 Mart 1943 günü Hasan Ali Yücel'in ilköğretim davamız konulu radyoda yaptığı konuşmada; ilkokulların birinci sınıfına 200.000 den fazla çocuğun başladığı ve maalesef bu öğrencilerin yarısından azının (93 000) ancak beşinci sınıftan mezun olduğunu söylemiş ve mutlaka ailelere ve sınıf öğretmenlerine büyük ve önemli görevlerin düştüğünü belirtmiştir (Yücel, 1998: 208- 211).

1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirinin bütünlemesine önem verilmiştir (Demirel, 2000: 7). Yapılan bu düzenleme ile Türkçe öğretimi programda bütünsellik açısından ayrı bir önem kazanmıştır.

1948 ilkokul programında, ilk okuma yazma öğretim yöntemi ve aşaması "İlk okuma ve yazmaya, basit cümlelerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler ise harflere bölünecektir. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve harfle yeni cümleler ve kelimeler teşkil edilecektir" şeklinde ifade edilmiştir. Ancak çözümleme metodu Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öngörülmekle birlikte buna uygun bir kitabın olmaması sebebiyle 1948'e kadar kullanılmamıştır. 1948 de uygulanmaya başlanmasıyla birlikte olumlu sonuçlar alınmıştır. (Güleryüz, 2000: 89). Yaklaşık yirmi yıl süreyle yürürlükte kalan 1948 programında, ilk okuma yazma

öğretiminde cümle yönteminin kullanılmasını öngörülmüş (MEB, 1948: 91) ve 2005 yılına kadar bu yöntem ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak uygulanmıştır.

Arıkan, okuma-yazma öğretiminde aktif öğretimi bir metot olarak ele almış ve okuma yazma öğretiminde cümle (çözümleme) metodun çocuğun psikolojisine, doğasına ve algısına daha uygun olduğunu ifade etmiş ve cümle metodunu savunmuştur. Aktif öğretime dayalı çeşitli okuma-yazma materyalleri geliştiren Arıkan, bu materyallerde renklerden, görsel sembol ve resimlerden, oyunlardan, nesnelerden faydalanmış; bu materyallerde yazılarda sağa eğik el yazısını kullanmış ve verimli sonuçlar elde ettiğini ifade etmiştir (Arıkan, 1956: 61- 86).

1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuş, ancak hazırlıklarına 1962 de başlanıp 1968 de bitirilen ilkokul programı ilkokullarda okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Demirel, 2000: 7). 1968 programında en önemli değişiklik yine çözümleme yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi yapılmakta, ancak harflerin öğretiminde önce büyük, sonra küçük harflerin öğretimi yerine ikisi birlikte öğretilmesi benimsenmiştir (Bay, 2006: 639). 1968 ve 1982 ilkokul programlarında "İlk okuma ve yazmaya, öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve verilen harflerle yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır" şeklinde ifade edilmiştir. 1948 ilkokul programından farkı ise; büyük ve temel harflerin birlikte öğretilmesidir. (Güleryüz, 2000: 89)

İlk okuma yazma öğretimi için Cumhuriyet Dönemine kadar bireşime dayalı harf yöntemi kullanılmaktaydı. 1920' lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, Batı Avrupa ve Amerika' da 1940' lı yıllara kadar cümle yöntemi tartışmasız doğru kabul edilmiştir. Ülkemize baktığımızda, 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılırken; 1936 programıyla

çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiştir. 1940'lardan sonra Amerika ve Avrupa'da cümle yöntemi sorgulanmaya başlanmış; farklı yöntemlerin etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapılmış; 1960'lardan itibaren farklı yöntemler kullanılmıştır. Bize bakınca, 2004'e kadar cümle çözümlemesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak kullanılmaya devam edilmiş; 2004'te hazırlanan taslak programda ise STCY tek ve zorunlu yöntem olarak ortaya konulmuştur (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005: 66- 67). 12.07. 2004 tarihli 2563 sayılı ve 115 karar sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir (MEB, 2004b). Buna göre 1948 yılından bu yana uygulanmakta olan Çözümleme yöntemi yerini STCY' ye bırakmıştır.

Cumhuriyet dönemi, okuma yazma öğretim tarihi sürecini özetlersek; Cumhuriyet dönemine kadar bireşime dayalı harf ve ses yöntemi kullanılmaktaydı. 1920'lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, kelime ve cümle yöntemi dünya literatüründe kabul gördüğü gibi ülkemizde de popüler bir hale gelmiştir. Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 günü yapılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan harf inkılabı ilk okuma yazma öğretimi tarihi açısından çok önemli reformlardır. Ülkemizde, ilk okuma yazma öğretim yönteminde, yöntem seçimi 1924 ve 1926 programlarında öğretmenin tercihine bırakılırken; 1936 programıyla çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiş ve 2004 yılına kadar bu yöntem zorunlu bir şekilde okuma yazma öğretim yöntemi olarak kalmıştır. 2004- 2005 öğretim yılında Türkçe 1 öğretim programı yeniden düzenlenmiş ve 9 ilde pilot okullar seçilerek program ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Gerekli düzenlemelerden sonra 12 Ağustos 2004 tarihinde, 2563 sayılı Tebliğler Dergisi' nde yayınlanan kararla ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak STCY kabul edilmiştir.

2.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi

Bu bölümde, ilk okuma yazma öğretiminin tanımı, amacı, ilkeleri ve yöntemleri ele alınmıştır.

2.2.1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Nedir?

İlk okuma teriminin kullanımının okuma değil de özellikle ilk okuma olarak kabul görmesi, literatürdeki kavram karmaşasına meydan vermemek ve okuma etkinliğinin ilköğretimde yapıldığını vurgulamak içindir. Halen gerek yerli, gerekse yabancı literatürde kullanımı çok dikkat gerektiren bu terimden bazı durumlarda sadece okur yazarlık-(literacy), bazı durumlarda da terim en doğru anlamlarıyla okuma ve yazma öğretimi; ilk okuma yazma öğretimi- (reading and writing teaching); (teaching primary reading) olarak kullanılabilmektedir (Erginer, 1996: 15). Beyin teknolojisini geliştirme ve bu yolla bireylerin sosyal, ekonomik, kültürel, politik rollerine daha iyi hazırlanmasının sağlanmasına okuma-yazma denir (Güneş, 2000: 139). Çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaya İlk okuma yazma öğretimi denir (Kavcar, 1989: 24).

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil aynı zamanda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005).

2.2.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlköğretim okulu programında ilk okuma yazma öğretiminin amaç ve ilkelerinin tam ve net olarak belirlendiğini söylemek mümkün değildir. Ancak, programdaki ana çizgilerin yorumundan yola çıkarak ilk okuma yazma öğretiminde ulaşılması gereken hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde uyulması gereken öğretim ilkelerini belirlemek mümkündür.

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı; dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir (Çelenk, 1999: 18). İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (MEB, 1979: 1). İlkokulda, ilk okuma yazma öğretiminin asıl amacı, okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu durum bütün yaşantısı boyunca çocuğun kendi kendini yetiştirmesine ve olgunlaştırmasına da yardım edecektir. Bu amaca ulaşmak, anayasanın ve eğitim öğretimle ilgili kanunların gereğini yerine getirmek, ilkokullarda Türkçe grubu derslere önem vermekle mümkündür (MEB, 1981: 1).

İlkokuma ve yazma öğretiminin amacı, çocuğa her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş metot ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Çocuğa kazandırılacak niteliksiz bir okuma ve yazma becerisi, gelecekte onun başarısını değil, başarısızlığını hazırlayan bir etken olacaktır (Tekışık ve Okay 1988: 5).

Demiray ve Öz (1979: 6)'e göre ilkokulda ilk okuma yazmanın asıl amacı, ilkokul öğrencisinin psikolojisine uygun yollarla ve modern öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçlerini kullanarak, okuma yazmayı çocuğa öğretmektir. İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. İlk okuma yazma öğretiminin özel amaçları da şöyle sıralanabilir (Kavcar, 1989: 25):

- Türkçeyi doğru, etkili kullanmayı sağlayan temel becerileri kazanma, Türk dilini sevme.
- Diline giren sözcük ve cümleleri doğru olarak yazma.
- Başlıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ile büyük harflerin kullanıldığı yerleri bilme.
- Sözcük dağarcıkları ile sözlü anlatım becerilerini geliştirme ve yazılı anlatıma hazırlanma.

- Diline giren basit sözcük ve cümlelerden başlayarak, sözcük, hece ve harflerin okunuşunu belleme, çabuk ve anlamlı okumayı sağlama
- Okuma-yazma alışkanlık ve zevkini edinme.
- Toplumda iletişimi sağlayan önemli etkenlerden biri olan okuma yazmanın temelini davranış olarak kazanma.

İlk okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (MEB, 2005).

2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretiminin başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Çelenk, 1999: 20- 24):

- İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
- Okuma-yazma eylemi, aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
- İlk okuma yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
- İlk okuma yazma öğretiminin amacından haberdar olma, çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
- İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılacak olası başarısızlık, çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
- İlk okuma yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
- İlk okuma yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
- İlk okuma yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.

- İlk okuma yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Kavcar (1989: 25, 26)'a göre de genel ilkeler şunlardır:

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir.
- Öğretim çalışmaları önceden planlanmalıdır.
- Öğretimde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir yol izlenmelidir.
- Öğretim, günlük yaşamla ilgi kurularak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır.
- Öğretimde bireysel ayrılıklar göz önünde tutulmalıdır.
- Öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve istek uyandırılmalıdır.

2.2.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Dikkate Alınacak Ölçütler

Güneş (2000: 156, 157)' e göre, ilk okuma yazma öğretiminde, yöntem seçiminde dikkate alınacak ölçütler şunlardır:

Materyal Durumu: Seçilen yönteme uygun materyallerin olması veya hazırlanması oldukça önemlidir. Eğer materyaller seçilen yönteme uygun değilse, okuma-yazma öğretiminde ciddi kargaşalar ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle nedenle yöntemle ilgili materyaller olmalı veya hazırlanmalıdır.

Öğreticilerin Yetiştirilmesi: Seçilen yöntemi öğreticiler uygulayacağından öğreticilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğreticileri yetiştirmeksizin yeni okumu-yazma yöntem seçimine veya uygulamasına girişilmemelidir. Ya da öğreticilerin iyi bildikleri okuma-yazma öğretim yöntemine ağırlık verilmelidir.

Değerlendirme: Seçilen okuma-yazma yöntemi değerlendirme açısından da açık, net ve kolay ölçülebilir olmalıdır. Değerlendirme güçlüğü olan yöntemler tercih edilmemelidir.

Okuma-Yazma Öğretim Kolaylığı: Seçilen yöntem, çocuk ve yetişkinin okuma-yazma öğrenmesine yardım etmelidir. Başlangıçtan itibaren öğretim kolaylığı, anlama kolaylığı, okuma ve yazma kolaylığı olan yöntem seçilmelidir. Yöntem, okuma-yazma yeteneğini geliştirici olmalıdır.

Öğrencileri Güdüleme: Okuma-yazma sırasında öğrencileri güdüleme açısından da yönteme dikkat edilmelidir. Bazı yetişkinler öğrenme yetenekleri hakkında yanlış yargılara sahip olabilmekte veya yaşlı oldukları için öğrenemeyeceklerini düşünmektedirler. Bu yetişkinler kursun başından itibaren okuma-yazma öğretim yöntemini karmaşık ve anlaşılmaz bulurlarsa, kursu terk etmektedirler. Bu nedenle okuma-yazma öğretim yöntemi öğrencileri güdüleyici nitelikte olmalıdır. Dilin öğrenilmesinde tek bir yöntemin etkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Yöntemden daha önemli olan çocuğa bakan kimsenin çocuğun çeşitli gelişim düzeylerindeki gereksinmelerine duyarlı olması, çocukla olan konuşmalarını ve diğer davranışlarını en uygun şekilde bunlara uyarlayabilmesidir (Gürkan, 1988: 40).

Dilin Yapısı: Okuma-yazma öğretilecek dilin yapısı, seçilecek yöntemi doğrudan etkilemektedir. Dilin yapısındaki hecelerin genellikle açık hece olması, tek tip ve az harfli hecelerin çok olması, v.b. özellikler hece yöntemini seçmeyi getirmektedir. Yine dilin yapısındaki kelime, cümle, ses durumu v.b. özellikler, cümle, kelime ve fonetik gibi yöntemlerin seçimini ortaya çıkarmaktadır.

Dilin Yazı Sistemi: Dilin yazı sistemi, okuma-yazma öğretim yönteminin seçiminde belirleyicidir. Dilin yazı sistemi, sesleri simgeleyen işaretlerle yazılmıyorsa (Çincede olduğu gibi) harf yöntemi kullanılamaz. Yine dilin fonetik alfabesinin olması, fonetik yöntemin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Luiza ve Navas' ın (2004: 93- 131) Japonca ve Portekizce dillerinin fonetik sistem olup olmadığından kaynaklanan fonetik hatalara yönelik araştırmaları da, dilin yazı

sisteminin okuma-yazma öğretiminde yöntem seçimini etkileyen faktörlerden olduğunu desteklemektedir.

Dilin yapısı ve yazı sistemi, dilin fonetik olup olmaması ve buna dayalı olarak dilin okuma yazma öğretim yöntem seçimini etkilemesi aslında çocuğun önceden kazandığı, anlama açısından dinleme ve anlatma açısından da konuşma becerilerini yaşamın ilk yıllarından itibaren kazanmış olmasıdır. Çocuklar yazmayı ve okumayı öğrenmeye başladıkları zaman dili önceden bildikleri için konuşanlara güvenirler. Bu şekilde dili konuşanları örnek alarak imla kurallarına göre yazmayı ve okumayı öğrenmeye başlayan çocuklar ezberlenmesi gereken sınırsız sayıdaki kelime yerine fonetik ve imla kuralları arasındaki benzerlikleri öğrenmek zorunda kalırlar. Böylece hangi dil olursa olsun, okuma ve imla kurallarına göre yazının esasının kazanılabilmesi için fonetik yöntemlerin öğrenilmesi gerekebilir. Bununla birlikte bu kazanımla her dilin belirli özellikleri de önemli olabilir. Özellikle fonetik yöntemlerin önemine, bir yazı sisteminin konuşma dilinde şifrelenerek saklanmasından dolayı güvenilebilir (Sprenger, 2004: 9- 33). Buradaki asıl önemli unsur çocuğun fonetik farkındalığa ulaşıp ulaşmamasıdır.

Sesin en küçük birimine fonem denir. Bir fonem (ses birim) bir harfin anlamıdır. Okumayı öğrenmenin temel birinci basamağı bu seslerin farkına varmaktır ki, bunlar; sözlü olarak onları işitebilmek için, onları teker teker belirleyebilmek için ve konuşulan kelimelerde bunları manuple edebilmek içindir (Michigan Department of Education, 2003). Grapheme (tasvir bilimi) ve phoneme (ses bilimi) arasındaki uygunluk veya iyilik, okuma ve yazma metotlarının her ikisini de etkiler ve okuma ve yazmanın kazanılmasına yardımcı olur. Çocukların okumayı öğrenmeleri Grapheme (tasvir bilimi) ve phoneme (ses bilimi) arasında ki planlamayı (ilişkiyi) doğru kurabilmeleri için gereklidir. Bundan dolayı çocuklar konuşma kelimelerindeki ayrı konuşma seslerinin farkında olmalıdırlar ve phonological (ses bilim) şifrelerdeki ses ve harfler arasındaki sistematik ilişkinin farkında olmalıdırlar (Schreuder and Verhoeven, 2004: 3- 7). Fonetik farkındalık, sesleri işitmede, konuşulan kelimelerde ve manuple etme konularında seslerin farkında olmaktır (HEC

Reading, 2005). Fonetik farkındalığın 3 türü vardır. Bunlar (Michigan Department of Education, 2003):

1. Kafiyeleme (Rhyming): Çocuklar bildikleri kelimelerden yeni kelimeler üretebilmek için kafiyeleri işitmeye ve yapmaya ihtiyaç duyarlar. Örneğin eğer bir çocuk (fun) (neşe) kelimesini biliyorsa, o zaman (run) (koşmak) kelimesini de yapabilir. Türkçeye uyarlarsak, yaz-kaz, taş-kaş-yaş, (muz-buz-tuz) gibi
2. Harmanlama (Blending): Ses harmanlaması, çocuklara sesleri kelimelerle bağlayabilmeleri için yardım eder.
3. Parçalara Ayırma (Segmentation): Segmentasyon, çocukların seslerdeki kelimeleri ve kelimelerdeki ayrı cümleleri öğrenmelerine yardım eder. Bu etkinlik çocuğun işittiklerini yazmasına yardım eder.

Fonetik farkındalığı kazandırmak için şu tür egzersizlerde yapılabilir (HEC Reading, 2005) :

- Ses Düşürme: (sat) den (s) yi düşürsek ne kalır?
- Kelime-Kelime Uyumu: (rat) ve (run) aynı ses ile mi başlıyor?
- Harmanlama: (b/a/g) sesleri bir araya getirerek hangi kelimeyi oluşturabiliriz?
- Ses İzolasyonu: örnek 1. (vet) kelimesindeki ilk ses nedir?
  Örnek 2. (cap) kelimesindeki son ses nedir?
- Ses Ardılılığı: (pig) kelimesinde hangi sesleri duyuyorsunuz? (p/i/g) (girl) kelimesinde hangi sesleri duyuyorsunuz? (g/ir/l)
- Ses Sayımı: (Jump) kelimesinde kaç tane ses vardır?
- Sesi Silme: (seat) kelimesinde bulunupta, (eat) kelimesinde olmayan ses hangisidir?
- Heceyi Silme: Kelimemiz (cowboy) kovboy... (cowboy) dan (cow) u silersek geriye ne kalır? (boy)
- Farklı (yabancı) Kelimeler Dışarıya: “dog”, “dig”, “sit”, “done” bu kelimelerden hangisi farklı bir sesle başlar ve biter?
- Kelimede Ses Bulma: (n) sesi, (sun), (never), (sent) (jump) kelimelerinde başında, ortasında veya sonunda neresinde bulunuyor?

Bu tür etkinliklerin yapılması, çocuğun fonetik farkındalığa ulaşmasına katkı sağlar. Aslında, öğrenciler sesleri kelimelerin içinde teker teker ayırt etmeyi başardıkları zaman fonetik farkındalığa ulaşmışlardır diyebiliriz (HEC Reading, 2005). Fonetik farkındalık konuşmanın idrakle ilgili rollerinin algılanmasında sarfedilen dikkatin kapasitesine bağlıdır (Schreuder and Verhoeven, 2004: 3- 7). Dolayısıyla fonetik farkındalık öğrencinin dikkati, algılaması ve özellikle öğretim sürecindeki etkinliklerin yapılma durumu ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Kelimeleri düzgün ve hızlı okuyabilmenin ve okumayı kolay öğrenmenin en önemli belirleyicisi, zekadan daha fazla fonetik farkındalıktır (Shaywitz, 2003). Fonetik farkındalığı içermeyen bir alfabe eğitiminin fonetik farkındalığı içeren bir alfabe eğitim kadar etkili olmaz. Fonetik farkındalık ile etkili öğretimin ve alfabetik kodlamanın, hem sürekli profesyonel gelişimin hem de önceden planlanan fonetik farkındalık etkinliklerinin sonucudur (Forman ve diğerleri, 2003: 289- 324).

Fonetik farkındalık, alfabetik imla kurallarına uygun bir şekilde okuma yoluyla kazanılan önemli bir yetenektir (Durgunoğlu ve Öney, 1999: 281- 299). Dilin alfabetik olması, (İspanyolca gibi) fonetik farkındalığın gelişmesine katkıda bulunur (Schreuder and Verhoeven, 2004:7). Fonetik yazı sistemlerinin geleneksel sınıflandırılmasında 3 tane yazı tipi bulunmaktadır. Hece tipi, sessiz harflerden oluşan yazı ve alfabelerdir. Bu yazı tiplerinin dayandığı fonolojik teori potansiyel temsil birimleri olarak sadece hecelere ve ses parçalarına dayanmaktadır (Ratcliffe, 2001: 1 -14). Dolayısıyla dilin yapısı ve yazı sistemi açısından okuma yazma öğretim yöntem seçiminde etkili olduğu bilinen bir gerçektir. Bunun en önemli nedeni, çocuğun fonetik farkındalığa ulaşma sürecini anlamı ve hızlı bir şekilde yürütmek olmalıdır ki bunu sağlamak okuma yazma öğretici sürecinde çocuk açısından en önemli aşamadır.

İlk okuma ve yazma öğretimi için kullanılacak yöntemin seçimine karar vermede pek çok hususun dikkate alınması uygun olacaktır: İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrenecek olanların çeşitli yönlerden özellikleri,

Türkçenin özellikleri vb. Bu ve bunun gibi hususlarla ilgili bağımlı ve bağımsız değişkenlerin merkeze konulduğu deneysel araştırmalarla farklı yöntemlerin olumlu ve olumsuz özellikleri sorgulanmalıdır (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005: 66-67).

Gray (1964: 122- 144), yöntem seçiminde, konuşulan dilin, kültür unsuru ve çevrenin, öğretmenin yetki derecesinin, öğretimde ulaşılacak gayelerin, öğretime ayrılan zamanın, öğretimde kullanılacak araç-gereç ve yardımcı materyallerin etkisinin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yine Gray'a göre; okuma öğretiminde kullanılan yöntem, öğrencilerin başarısına etki eden yegane faktör değildir. Bu gerçek, gayeye ulaşmak için kullanılabilecek en iyi yöntemin araştırılması hususunda cesaretimizi kırmamalıdır; bundan sadece şu anlaşılıyor ki, yöntem, okuma öğretimi programlarının hazırlanmasında göz önünde tutulması gereken birçok unsurlardan ancak bir tanesidir.

Sonuç olarak; İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminde, dilin yapısı, dilin yazı sistemi, bellek gelişimine uygunluk, materyal durumu, değerlendirme, öğrencileri güdüleme ve okuma yazma öğretim kolaylığı gibi ölçütlere dikkat etmek gerekir.

2.2.5. İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Tarihsel gelişim süreci içerisinde okuma-yazma öğretiminde birçok yöntem uygulanmıştır. Her yöntem uzun bir uygulama süreci geçirmiş, aynı hedefe kısa sürede ve daha verimli bir okuma-yazma becerisi nasıl geliştirileceğine dair yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler, çeşitli kaynaklarda farklı başlıklar altında toplanmıştır. Bu çalışmada, okuma-yazma öğretim yöntemleri, bireşimsel (sentezci), çözümleyici (analizci) ve karma (eklektik) yöntemler olarak üç grup altında toplanmış ve incelenmiştir.

1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler

a). Alfabe (Harf) Yöntemi.

b). Ses (Fonetik) Yöntemi.

c). Hece Yöntemi.

2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler

a). Sözcük Yöntemi.

b). Öykü Yöntemi.

c). Cümle Yöntemi.

3. Karma (Eklektik) Yöntem

2.2.5.1. Bireşimsel (Sentezci) Yöntemler

Bunlar en eski metotlardır. Dayandığı prensip şudur: Okuyabilmek için önce kelime unsurlarını, yani harf veya heceleri tanımak lazımdır. Bu unsurlar bir defa tanındıktan sonra, hece, kelime ve tam cümleler gibi gitgide daha önemli dil birimlerini teşkil etmek için bu unsurları birleştirmek yeterlidir. Öğrenci yeni kelimeyi tanımayı ve böylece tedrici alıştırmalar sayesinde okumayı öğrenir (Gray, 1964: 89).

Bu tür yöntemlerin dayandığı temel ilke şudur: Okumak için kelimenin temel öğelerini yani harf, ses ve heceyi tanımak gerekmektedir. Bu öğeler bir kez tanındıktan sonra, diğer kelime ve cümleler kolayca okunabilir. Bu yöntemleri destekleyenler; kelime öğelerini tanıyan ve bunları birleştirebilen öğrencilerin, yeni kelimeleri tek başlarına doğru okuyabildiklerini, dilin şekli ve yapısına alışan öğrencilerin ilerde zaman kazandıklarını belirtmektedirler. Öte yandan, bu yöntemlerin eleştirileri ise: okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinde anlamanın ikinci planda kaldığı, okumak için kelime unsurlarına bu denli inilmesinin bir anlamının olmadığı, yönündedir. Bu yöntemlerin öğrencinin okuma, zevk ve merakını körelttiği de ileri sürülmektedir. Bu çalışmada, bireşimsel yöntemler; alfabe, ses ve hece yöntemleri olarak ele alınacaktır.

2.2.5.1.1. Alfabe (Harf) Yöntemi

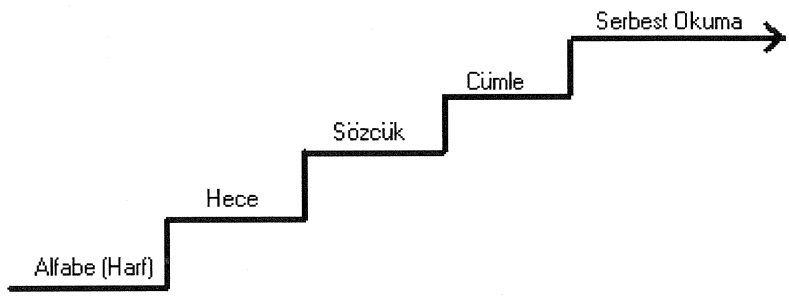
Bu yöntemde, önce alfabedeki harfler öğretilmekte sonra hece, kelime ve cümlelere geçilmektedir. Her basamağı tam olarak öğrenemeyen öğrenci, bir sonraki basamağa geçememektedir. Bu yöntemle, birçok ülkede, XIX. Yüzyılın

ortalarına kadar okuma-yazma öğretimi yapılmıştır. Halen bu yöntemi kullanan ülke de bulunmaktadır. Osmanlıca ve Kur'an-ı Kerim öğretiminde bu yöntemden faydalanılır.

Bu yöntemin ilkesi şudur: Sözcükleri okumak için önce harfleri öğrenmek gerekir. Öğrenci, alfabe sırasına göre büyük ve küçük harfleri öğreniyor ve "ab, eb, ib, öb" diye okuyor. Sonra da üç, dört, beş harfli kelimeleri heceleyip telaffuz etmesini öğreniyordu. Nosh Webstır'ın hece kitabı buna örnektir. Bu kitap Amerika'da 1783'ten sonra 100 yıl boyunca 800 milyon nüsha satılan bir okuma öğretimi kitabıdır (Gray, 1964: 89).

Bu yönteme örnek verecek olursak; "TOP" kelimesini öğretmek için; "T", "O", "P" büyük ve küçük harfleri uzun tekrarlar sonucu öğrenciye kavratılır. Sonra sessiz harfle, sesli harf çatılarak ("t" harfi ile "o" harfi yan yana geldi, oldu "to"; "to" nun yanına da "p" harfi geldi, oldu "top") "top" kelimesi okutulur ve yazılır. Bu evreler çeşitli alıştırmalarla desteklenir. Daha sonra da hecelerden sözcükler, cümleler ve metinler üretilir.

Şekil 1. Alfabe (harf) Yönteminin Şematik Gösterimi (Çelenk, 1999: 27)



Öğrenci bu yöntemle çeşitli alıştırmalar yaptıktan sonra okuma-yazmayı öğreniyordu. Bu yöntemin sakıncalarını Almanya'da Valentin Ickelsamer göstermiştir. Bu kişi, çocuklara harflerin adlarını öğretmektense, seslerini söylemekle yetinilmesini ileri sürmüştür. Ickelsamer, her harfle bunun baş harfini teşkil ettiği bir kelimenin resmi arasında çağrışım sağlamasını istemiştir (Baymur, 1962: 15). "E" harfi için etek, "Y" harfi için yüzükten yararlanılmalıdır,

demektedir. Jordon adlı bir matbaacı 1553'te Ickelsamer' ın düşüncelerinden hareketle resimli bir alfabe bastırmıştır (Güleryüz, 2000: 78). 18. yüzyılın birinci yarısında Fransa'da Dumas, harfleri küçük kartlara yazıyor ve ayrı ayrı kutulara yerleştiriyordu. Öğrenciye bir kelime vererek, her harf kutusundan gerekli harfleri bulması ve masa üzerine dizmesini istiyordu. Böylece ilk okuma yazma çalışmalarında "ilk harf fişleri" gündeme gelmiş oluyordu. Ardından Alexandre, bir yüzünde harf, diğer yüzünde resimler olan kartlarla okuma yazma öğretiyordu. Öğrenci, hem harf hem de resimden yola çıkarak okuma yazma öğreniyordu. Almanya'da Basedow, harfleri çörek, bisküvi ve şekerleme haline getiriyor; öğrenci aradığı harfi buluyor, onu yemek suretiyle okuma-yazma öğreniyordu. Tüm bu çabalara rağmen harflerin adını öğrenmek, kelime okumak için yeterli değildir. Bu yöntem dünyada yıllarca kullanıldıktan ve eleştirildikten sonra tamamen terkedilmiştir. Artık çocuklara yönelik okuma-yazma çalışmalarında kullanılmamaktadır. Ayrıca bu yöntemin, Somali'de 1973–1979, Birmanya'da 1960-1980, Rusya'da 1919-1939 ve ülkemizde 1928-1948 yılları arasında yetişkinlere yönelik okuma-yazma kampanyalarında kullanıldığı görülmektedir (Güneş, 2000: 139).

Alfabe (Harf) yöntemine, bireşim yöntemi de denmektedir. Bireşim yönteminde, çocuğun dikkati "anlamaya" değil, "sözcüğe" yönelmiştir. Bu biçim, öğretimde çok kez, çocuk geriye dönerek heceleri yineleyerek okur. Ne anladığı sorulduğunda hiçbir şey söyleyemez. Çünkü çocuk hiçbir şey anlamamıştır. Bu yöntemle öğretim yapanlar, çok geç ve güç öğreniyorlar. Anlamaları gibi bunların okuma hızları çok geriden gider. Bu öğretim yönteminin acısını çocuk yıllarca çeker (Binbaşıoğlu, 1978: 110). Bütün eleştirmenlerin görüşlerine göre bu yöntem; öğrencinin hiç dikkatini çekmemekte, sıkıcı, pratik faydası olmayan alıştırmaların sık sık yapılması, çocukta okumaya karşı bir isteksizlik uyandırmaktadır (Gray, 1964: 89,90). Ayrıca Türkçede sessiz harflerin tek başlarına okunma özellikleri olmadığından, harf öğretimi(birleştirme metodu) faydalı sonuçlar vermemektedir (Alperen, 1990: 57).

Çocuk, nesneleri bütün olarak algılandığından dolayı bu yöntem, çocuk psikolojisinde algılama özelliklerine uygun düşmemektedir. Gestalt ilkesine

aykırı düşmektedir. Dolayısıyla bu yöntemde öğrenci, anlam ifade etmeyen harflerle meşgul olmakta, sessizlerle seslilerin birbirine çattırılmasında problemle karşılaşmaktadır. Bu da öğrenciyi anlamsız ezber çabasına sokmaktadır. Ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirilememesi, okuma öğretiminde sorunların doğmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu yöntem; "anlamlı söz grupları üzerinde odaklaşma yerine, sesler üzerinde odaklaşma, okumada görme açısının daralmasına ve okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır"(Çelenk 1999: 27).

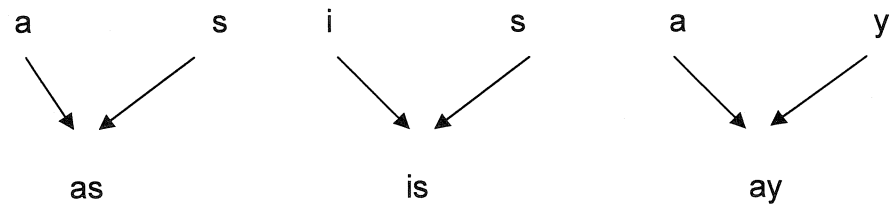
2.2.5.1.2. Ses (Fonetik) Yöntemi

Ses yöntemi ile okuma-yazma öğretimi, her harfin bir sese karşılık olduğu dillerde uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Tamamen fonetik olmayan dillerde ise, sesleri belirlemek için bazı harfleri değiştirmek veya ses harfleri ses işaretlerini kullanmak gerekmektedir. Önce sesli harfler öğretilmekte daha sonrada sessiz harflerin öğretimine geçilmektedir. Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde, çözümleme yönteminin bir aşaması olarak da kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2000: 62, 63). Bu yöntem bütün dillerde uygulanamaz. Daha çok fonetik (yazıldığı gibi okunan, okunduğu gibi yazılan) dillerde "Hint dili" gibi aynen uygulanabilirken, kısmen fonetik dillerde aynı başarıyla uygulanamamaktadır (Öz, 1998: 5). Farklı dillerdeki okumalar üzerinde yapılan dilbilimsel araştırmalarda, imla düzenleri arasındaki farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. İtalyanca veya Fince gibi imla kurallarında fonem ile şekilbilim (grapheme) arasındaki ilişkide kuralların yüksek oranda birbirine benzediği dikkate alınabilir. Oysa İngilizce ve Fransızca gibi dillerde imla (yazım) ve ses arasındaki ilişki oldukça şeffaftır. Okumayı öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması için son yapılan denemede altı farklı yazım türü (Fince, İspanyolca, Almanca, Hollandaca, İsveçce ve İngilizce) arasında Aro ve Wimmer tarafından yapılmıştır (Schreuder, Verhoeven, 2004: 3-7). Dolayısıyla dilin yazı sistemi ile fonetik yapısı arasındaki ilişki yöntem seçimi etkilemektedir.

Ses yöntemi çocuklara yönelik okuma-yazma çalışmalarında, İngiltere, İrlanda, Hindistan, Finlandiya, Lübnan ve İsviçre'de diğer yöntemlerle (hece-kelime yöntemleri) beraber karma olarak kullanılmaktadır. Portekiz ve İran'da sadece fonetik, Lüksemburg' ta fonomimik, İtalya' da fonetik alfabe şeklinde kullanılmaktadır. Yetişkinlere yönelik okuma-yazma kampanyalarında ise Vietnam' da 1945-1977, Jamaika ve Peru' da 1960'lı yıllarda, Çin' de ise 1950-1980 yılları arası uygulanmıştır (Güneş, 2000: 141- 142).

Bu yöntemde, seslerin adını vererek değil; sesin kendisi tanıtılarak işe başlanmaktadır. "S" harfinin sesi verilirken, sadece "sss" olarak ses çıkarılır. Hatta bu sesin, yılan sesine benzediği söylenir ve grupça ve teker teker sınıfa söyletilir. "E" sesi, "r" harfinin önüne karışıklık olmaması için eklenmez. Daha sonra bilinen ünlüler arkasına eklenerek iki hecelik sözcükler oluşturulur. "As" kelimesi için "a" sesi söylenirken arkasına "s" sesi takılarak "as" yapılır.

Şekil 2. Ses Yöntemine Örnek Çalışmalar



Her harfin belli bir sesi gösterdiği dillerde en olumlu sonuçları vermektedir. Bu yöntem hâlâ birçok ülkede kullanılmaktadır. Bu yöntemin mantıklı, ekonomik, kademeli ve kolay uygulanabilmesi gibi yaraları bulunmaktadır (Gray, 1964: 94).

Başlangıçta, tamamen sese dayalı olan fonetik yöntemin, daha ilgi çekici ve daha yararlı olabilmesi için bazı değişiklikler yapılmıştır. Bunlar, fonomimik yöntem, fono script yöntem, fonetik alfabe yöntemi ile psiko-fonetik yöntemler adını almaktadır. Fonomimik yöntemde, sesler ağız, dudak, damak, diş ve gırtlaktan çıkış durumları ile yüz hareketlerine göre verilmektedir. Fono script yöntemde, Hayes alfabedeki harflerin şekillerini esas alarak onların çeşitli

sesleri anlatacak şekilde daire, üçgen, kare dikdörtgen, zincir vb. şekillerle bağlantısını kurmakta ve sesleri bu şekilde öğretmektedir. Fonetik alfabe yönteminde uluslararası fonetik alfabenin 40 sembolü kullanılarak okuma-yazma öğretilmektedir. Psiko-fonetik yöntem ise öğrencinin dikkatini metnin üzerine çekmek için kullanılan bir yöntemdir (Güneş, 2000: 141).

Ses yönteminin uygulanmasında bazı zorluklar da görülmektedir. Sessiz harfler, sesli harflerle telaffuz edilirken, araya başka sesler ilave oluyor ve sözcük gerçek anlamıyla okunamıyor (Güleryüz, 2000: 79, 80). Bu yöntemde sözcük üzerinde fazla durulmakta ve çocukta, anlama yeteneği engellenmektedir. Yine bu yöntemde çocuk, sesler üzerinde fazla durduğundan dolayı okuma hızında da istenilen düzeye gelemeyebilir. Ses yönteminde hızlı okumama ve okuduğunu anlama konusunda istenen nitelikte okuma yazma kazandırılmada sıkıntı yaşanabileceğinden dolayı ses yöntemine yönelik eleştiriler bu konular üzerinde daha çok yapılmaktadır.

2.2.5.1.3. Hece Yöntemi

Okuma yazma öğretiminde hece/heceler temel unsur alınarak yapılan bir yöntemdir. Öncelikle heceler öğrencilere tanıtılıyor. Sonra, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler yapılarak öğrencilere okuma yazma öğretiliyor. Bu yöntem, "basit hece yapısı olan İspanyolca, Japonca, Portekizce ve bazı Afrika yerli dillerine uygun düşmektedir. Temel ilkeleri Japoncanın öğretimine de uygundur. Birkaç yıldan beri, heceleri açıkça belirtilmemiş dillerde bile gitgide daha çok uygulanmaktadır"(Öz, 1998: 6).

Heceler, her dilin kendi özelliğine göre belli bir sırada öğretilmektedir. Genellikle ilk öğretilecek heceler açık heceler olarak seçilir. Öğrenciler, bu heceleri okuyarak ve yazarak kavrarlar. Kavranan hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturulur.

Örnek: (ba, be, bı, bi, bo, bö, bu, bü) (ca, ce, cı, ci, co, cö, cu, cü)

Yukarıdaki hecelerden aşağıdaki sözcükleri ve metinleri oluşturalım.(Büyük ve küçük harf yazımı ve kuralları okuma-yazma öğretiminde unutulmamalıdır)

(baba, bu, bebe, baca, Buca, bacı, cici)
Baba bu bebe.
Baba bu baca.
Baba bu Buca.
Baba bu bacı.
Baba bu cici bebe.

Öğrenciler bu yöntemle heceleri çatarak okumayı öğrendiği için yavaş okumakta ve metni anlayamamaktadırlar. Öğrenciler, anlamlı okuma becerisini kolay kolay kazanamamaktadırlar. Heceler, ilkin sözcük ve cümleler içerisinde öğretilmezse, öğrenciye yoğun bellek çabası yükler. Tümüyle heceye dayalı tablolar kullanılırsa cümle ve küçük öykülere geçmeden önce okumaya ilginin kaybolması olasılığı vardır. Okumada kullanılan metinler çok güç ise, ya da öğrencinin karşılaştığı güçlükler artıyorsa, o zaman okuduğu sözcüklerin anlamını bilmeden okumaya alışabilir. "Hece yöntemi, karışık hece yapısı olan ve resimlerle anlatılacak bir ya da iki heceli sözcükleri az olan diller için uygun değildir" (Öz, 1998: 6). Hece yöntemi, cümle yönteminin bir alt basamağı olarak da uygulanmaktadır.

2.2.5.2. Çözümsel (Analizci) Yöntemler

Bunlara modern yöntemlerde denilmektedir. Dayandığı temel ilke, başlangıçtan itibaren bütün bir anlam içeren birimlerin (kelime, cümlecik ve cümle), öğrenciye verilmesidir. Öğrenci her birimi bütün olarak öğrendikten sonra, birimler öğelerine ayrılmaktadır. Öğretimin dayandığı yegane esas bu birimlerin manasıdır. Öğrenci, her birimin bir bütün teşkil ettiğini kavradıktan sonra, dikkatini o birimi teşkil eden unsurlara çeker (Gray, 1964: 96). Bu bütün; cümle, kelime, hece, harf şeklinde birimlere bölünmektedir. Kelime öğeleri tanındıktan sonra, yeni kelimeler oluşturmak için bu öğeler birleştirilmektedir.

Böylece bu yöntemlerde önce analiz, ardından da sentez yapılmaktadır. Çözümsel yöntemlere yönelik olumlu görüş olarak; okumanın amacı bilgi kazanmaktır. Dolayısıyla öğrencinin dikkati okuduğunu anlamaya çekilmelidir. Anlayarak okuyan bir öğrenci okumanın zevkine varmakta ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Gestalt psikolojisine göre, bütünü algılama daha kolaydır. Bu tür yöntemler, algılama sürecine uygundur. Öğrenciler bütün olarak verilen birimleri kolayca algılamakta ve öğrenmektedirler. Eleştiriler ise; anlamaya çok ağırlık verildiğinden kelime ve unsurlarını tanımak ikinci planda kalmaktadır. Kelime ve öğelerini tanıyamayan öğrenci, okumayı gerçekleştirememektedir. Bu yöntemlerle çalışmayan öğretmenler başlangıçta güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Güneş, 2000: 143- 144). Bu çalışmada, çözümsel yöntemler; sözcük(kelime), cümle ve öykü yöntemleri olarak ele alınacaktır.

2.2.5.2.1. Öykü Yöntemi

Öykü yönteminin, anadil öğretim süreçlerinin gerçekleşmesinde uygun bir yöntem olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi ünitelerine uygun olarak metin ya da küçük öykülerle, öğrencilere dinleme, dinlediğini anlama; anladığını anlatma olan konuşma, becerileri üzerinde çalışılabilir. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi gelişmiş bir sözcük dağarcığına ve zengin masal dünyasına sahiptir. Artık bundan böyle okuma-yazma öğretimine anlam bütünlüğü olan, ünitelerle ilişkili çocuk dünyasına uygun öykülerle başlanmalıdır (Güleryüz, 2000: 83, 84). Öykü yöntemi birinci sınıf öğrencisinin bilişsel becerilerine ve duyuşsal özelliklerine uygulanmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

Bu yöntem, ülkemizde okuma yazmada kullanılmamaktadır. Bu yöntemle öğrencilere anlamlı olan bir masal, öykü bir metin öğretiliyor. Metin okunuyor, dramatize ediliyor, anlattırılıyor, sonra bu metnin cümleleri alınıp çözümleniyor. Elde edilen sözcükler tek tek okunup yazdırılıyor. Yeni cümleler kurularak, sözcüklere ve hecelere ayrılıyor. Hecelerden yeni sözcükler oluşturuluyor. Bundan sonraki çalışmalar çözümleme yönteminde olduğu gibi devam ediyor. Belli bir noktadan sonra cümle çözümleme yöntemindeki gibi bir sıra izlemektedir.

Örnek :

Minik Serçe

Cik cik cik! (Pencerenin önüne konan kuş, arkadaşı Suna'yı uyandırmak için yaptığı çalışmaları anlatıyor.)

Güneşli bir gün başlıyor. Uyan Suna uyan! Suna erken kalk. Gök mavi, deniz yeşil. Bahçede çiçekler sarı sarı, al. Suna bir demet çiçek al.

Cik cik cik! (Minik serçe kanatlarını çırparak, şarkı söyleyerek Suna'yı uyandırır.)

Günaydın Suna, Günaydın.

A aa!... Sen misin minik serçe? Sana da günaydın.

Şekil 3. Suna ile kuş



Cik cik cik!...

Elini yüzünü yıka. Okul açıldı. Zil çaldı. Çocuklar okulda şarkı söylüyor, oyun oynuyor. Gökte kuşlar uçuyor. Denizde balıklar yüzüyor. Koş Suna. Koş koş Suna. Şu okul çok hoş Suna.

"İşte mavi bir okul. Suna bak. Bu masa. Şu kapı. O sıra. Kalem al. Yazı yaz. Okul açıldı, yaz." dedi ve minik serçe uçarak önce okulun önündeki ağaçlara kondu. Sonra da ormanlara doğru kanat çırparak uçtu (Güleryüz, 2000: 84- 85).

Güleryüz (2000: 84- 86), öykü yöntemine yönelik yukarıdaki öyküyü düzenlemiş ve ilk okuma yazma öğretiminde yapılacak etkinlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öykünün bilgisayarda on altı puntoyla çıktısı alınır. Resimler yaptırılarak sayfa düzeni yapılır. Asetata fotokopisi çekilir. Dersler ilerledikçe metin tepegözle duvara yansıtılır.
2. Öykü, öğretmen tarafından banda okunabilir. Kuş sesleri, deniz şırıltısı, çocuk sesleri banda çekilebilir.
3. Öykü öğretmen tarafından, çocuklar bugün size çok seveceğiniz bir öykü okuyacağım diyerek, geri yaslanmalarını ve dikkatle dinlemelerini söyler. Tonlama, vurgulama yaparak (banttan deniz dalgaları, martı sesi vererek) okumaya başlar(Dinleme etkinliği gerçekleşir).
4. Öykü, sınıfta öğrencilerle canlandırılır(Yaratıcı dramayla).
5. Öyküyle ilgili sorular sınıfa yöneltilir. "Eğer öykü devam etseydi nasıl ve hangi cümlelerle devam ederdi" diye öğrencilerin konuşması sağlanır(Dinlediğini anlama çalışmaları konuşma etkinliğiyle sağlanır).
6. Öğrenciler bir yandan çizgi çalışmaları yaparken, diğer yandan metinle "dinleme anlama" ve "konuşma" çalışmaları yapılabilir.
7. Dersler ilerledikçe metnin fotokopisi öğrencilere verilerek, bakmadan okumaları sağlanarak, sözcüklerle yazı ilişkisi kurulabilir.
8. Metindeki cümleler öğrencilerle birlikte belirlenir.
   - Suna erken kalk. O sıra. Kalem al. Yazı yaz.
   - Bir demet çiçek al. Suna bak. Sarı çiçek al.
   - Bu masa. Şu kapı. Okul açıldı.
9. En kolay olan iki sözcüklü cümleler öğrencilere verilir. Cümlenin metin içindeki yeri gösterilir. Öğrenciler, cümle öğretimine uygun olarak cümleyi okurlar ve yazarlar. Cümleler on taneyi bulduktan sonra yeni metinler düzenlenir.
10. Cümleler belli bir zaman sonra (10-15 adet olduktan sonra) çözümlenmeye başlanır. Çözümlenen cümlelerin sözcükleriyle,

"Suna, mavi kalem al." "Suna, sarı çiçek topla." Gibi cümleler oluşturularak yazdırılır.

11. Bu metinle çözümleme çalışması yapılırken, "Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk" ünitesine uygun bir öykü hazırlanır. Bu sefer, bu metinde yavaş yavaş öğrenme yaşantısına girilir. Bir yandan çözümleme yapılırken, bir yandan da yeni öykü verilir.
12. Öğrencilerle yeni(ikinci aşama) metinler düzenlenir. Öğrenciler o metinleri işlek ve akıcı bir okuma ile okurlar. Metinlerle ilgili sorular sorularak metin anlama çalışmaları yapılır.
13. İlk okuma yazma takvimine uygun olarak hece çalışmaları yapılır. Hecelerle yeni sözcük, yeni cümleler söyletilip yazdırılır. Üçüncü aşama metinler düzenlenir, öğrenciler okurlar ve yazarlar.
14. Okuma yazma öğretiminin son aşaması olarak da hece çözümlemesi ile ses çalışmaları yapılır.
15. Birinci sınıfın ikinci devresinde okuma yazmayı hızlandırıcı, işlek ve anlamlı okuma çalışmaları yapılır. Öykü yöntemiyle, çözümleme yöntemindeki süreçlerin bütünü kullanılarak öğrencilere, işlek, akıcı bir okuma yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılacağı söylenebilir.

Öykü yönteminde seçilen metnin, çocuklar için anlamı olan sözcüklerin fazla kullanılması ve Türkçe' nin işlek hecelerinin çekim ve yapım eklerini temsil etmesi çok önemlidir. Metin hazırlığı bu nedenle özel çalışmayı gerektirir. Metnin resimlenmesi, öğrenciye resim üzerinde konuşma ve düşünme imkânı vermektedir.

2.2.5.2.2. Cümle (Çözümleme) Yöntemi

2.2.5.2.2.1. Çözümleme Yönteminin Tarihsel Gelişimi

Cümle yöntemi 18. ve 19. yüzyıllarda İtard, Oliver ve Jecatot tarafından kullanılmıştır. Daha sonra, Decroly kullanmıştır. Decroly, annenin çocuğuna konuşmayı öğretmek için kullandığı yöntemi, okuma öğretimine uygulamıştır.

Anne çocuğuyla harf, hece veya kelimelerle değil cümlelerle konuşmaktadır. Birçok tekrarlardan sonra çocuk konuşmayı öğrenmektedir. Decroly'a göre çocuk, işitme yoluyla öğrendiği cümleleri görme yoluyla da öğrenebilir. Okumada kullanılan zihinsel işlemler görme ile ilgilidir. Çocuk annesinin cümlelerini birçok tekrarlardan sonra anlamaktadır. Bu süreçte cümlelerin yazılı şekillerini ve taşıdığı özel anlamı kavrayıncaya kadar çocuğun cümleleri defalarca görmesi gerekmektedir. Zamanla daha az tekrar gerektirmektedir. Bu yöntemin üstünlüğü öğrencinin başlangıçtan itibaren yazıları anlama birleştirmesinden gelmektedir. Her cümle bir anlam ifade etmekte ve giderek somut cümlelerden soyut cümlelere geçilmektedir (Güneş, 2000: 145- 146).

Almanya'da Seltzsam, işe okuma parçaları ile başlarken, Alfred Graffunder örnek bir cümlenin, Karl Vogel, bir sözcüğün ele alınmasıyla okuma yazma çalışmalarına başlıyor. Yirminci yüzyılın başında Dr. Decroli, tekrar çözümleme yöntemine dönüş yapmıştır. Uzun süre ABD'de incelemelerde bulunan Kerschensteiner, ABD'de uygulanan çözümleme yönteminden söz ediyor. Arturn Kern çözümleme yönteminin dayandığı esasları bilimsel açıdan incelemiştir (Baymur, 1962: 27).

Cümle yöntemi, Fransa, Kanada, Bolivya, Belçika, Polonya ve Türkiye'de kullanılmaktadır. İngiltere, İrlanda, Avustralya, İtalya, İsviçre, Afganistan, Macaristan, Şili, Ekvator gibi ülkelerde de diğer yöntemlerle birlikte kullanılmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde ve Kanada'da çocukların söz hazinesinden alınan kelimelerden oluşturulmuş cümleler kullanılmaktadır (Güneş, 2000: 147).

Cümle, anlamı olan ve yargı bildiren dil birimidir. Cümleyle okuma yazma öğretimi yapanlardan biride Jakatot' dur. Jakotot, öğrencilerine Fenolon' un Telemaque adlı eserinden bir cümle okuyor, tekrarlatıyor, sonra öğrencilerine yazdırıyordu. Öğrencilerle, sözcük, hece harf çalışmaları yapıyor ve bu öğrencilerin yanlışsız okuyup yazmalarına kadar devam ediyor. Daha sonra ikinci ve üçüncü cümleler veriliyordu. Jakotot, Belçika'nın Louvain Üniversitesi' nde Fransızca okutmaya devam ediyor. Genel öğretim Bilgisi adlı

kitabında öğrencilere nasıl okuma yazma öğrettiğini anlatıyor. Jakoto'un uygulaması, Abbe Radonvillers ve Nikolas Adam'ın ileri sürdüğü çalışmanın bir uygulamasıydı. Jakotot'un bu uygulamaları Almanya'da etkisini gösteriyor, Karl Seltzsam, bu yöntemin Almanya'da yayılmasına katkıda bulunmuş, Breslav şehrinde bu yöntemin uygulanmasına başlanmış ve köy okullarına da önerilmiştir (Güleryüz, 2000: 82).

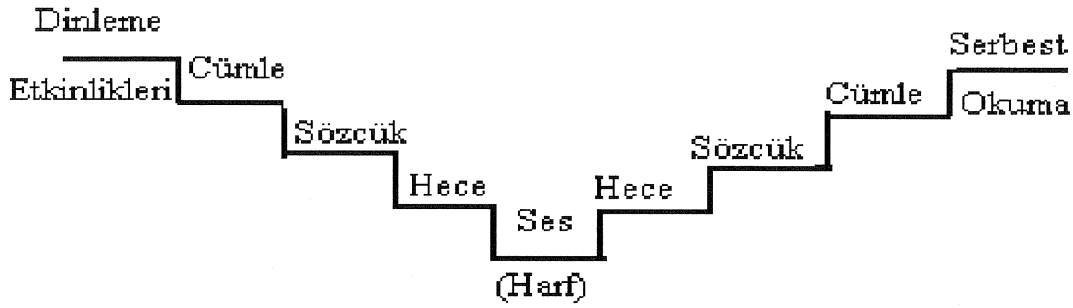
2.2.5.2.2.2. Çözümleme Yönteminin Önemi

Öğretime, cümlelerden başlamak, çocuk psikolojisine uygundur. Çocuk, nesneleri bütünsel olarak toptan algılar. Ayrıntıları hemen göremez. Öyleyse ilk okuma yazma öğretimine çocuk için anlamlı, kısa cümlelerle başlanmalıdır. Cümle yöntemi, çocukların hızlı, doğru ve anlayarak okuyabilmelerine yardımcı olur. Fiş cümleleri çocukların yaşantılarına göre oluşturulacağı için, eğitim ve öğretimin çocuktan hareket ilkesine uygun düşmektedir (Nas, 1999: 56). Ayrıca Tok (2001: 257- 276), Hatay ilinde 42 öğretmene uyguladığı "ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" tarama modeli çalışmada; çözümleme yönteminin ilk okuma yazmada en etkili yöntem olduğu, öğrencinin bu yöntemle, daha anlamlı okuduğunu ve daha hızlı ve doğru yazabildiğini belirlemiştir.

2.2.5.2.2.3.Çözümleme Yöntemi Devreleri

Bu yöntemde, cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, hecelerde harflere ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışılır. Daha sonra da elde edilen seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır.

Şekil 4. Çözümleme Yönteminin Şematik Gösterimi (Çelenk, 1999: 28).



Çözümleme yöntemi, ilk okuma yazma takvimi olarak birbiriyle ilişkili yedi devrede tamamlanmaktadır (Güleryüz, 2000: 105,106). Bunlar:

1. Öykü Devresi: fişlere kaynak edecek ünitelere bağlantılı metinler devresi, okulun açıldığı ilk haftadan başlıyor, şubat ayının ortalarına kadar devam ediyor.
   Örnek: Hayat Bilgisi dersiyle bağlantı kurularak bir öykü anlatımı.

2. Hazırlık Devresi: öğretmenin hazırlığı ile birlikte eylül ayının ilk haftasında başlamakta, ekim ayının birinci haftası sonuna kadar devam etmektedir. Okuma ve yazma için gerekli araç ve gereçleri kullanabilme hazırlığı önemlidir (Kavcar, 1989: 27).
   Örnek: Çizgi çalışmaları.

3. Cümle Devresi: Ekim ayının ilk haftasından şubat ayına kadar sürmektedir. Cümle verilirken sözcük, hece ve ses çalışmaları da sürmektedir. İlk cümleler, çocukların bildiği, kullandığı az harfli ve kısa heceli sözcüklerden oluşmalıdır. Cümlelerin seçiminde Hayat Bilgisi üniteleriyle ilgili olmasına özen gösterilmelidir (Kavcar, 1989: 29).
   Örnek: Okul açıldı. Ali okula koş. Zil çaldı.

4. Sözcük Devresi: Aralık ayının ilk haftası başlayıp, mart ayının ilk haftasına kadar devam eder. Sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu cümlelerdeki birbirine benzeyen sözcükleri tanımaya, sezmeye başlayınca cümle çözümlemesine başlayabiliriz.
   Örnek: Okul / açıldı. Ali / okula / koş. Zil / çaldı.

5. Hece Devresi: Aralık ayının ikinci haftası başlayıp, martın ilk haftasına kadar devam eder.
   Örnek: O / kul a / çıl / dı. A / li o / ku / la koş. Zil çal / dı.

6. Ses Devresi: Aralık ayının son haftası başlayıp, martın ilk haftasına kadar devam eder. Hece çözümlemesinde, baştan itibaren öğretilen tüm sözcüklerin ele alınıp, harflere kadar bölünmesine gerek yoktur. Bunlarda sadece 8 ünlü ve 21 ünsüz harfin tanınmasına yetecek kadar 30-40 sözcük ve hece seçerek çözümlemek yeterli olur (Kavcar, 1989: 32).
   Örnek: O/k/u/l a/ç/ı/l/d/ı/. A/l/i o/k/u/l/a k/o/ş/.

7. Anlama, Anlatım Devresi (Metin Çalışmaları): Öğretim yılının başlangıcı olan eylül ayının ikinci haftasından başlar, eğitim öğretim takvimi sona erene kadar devam eder. Bu devrede dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerine yer verilir.

Günümüzde, öğrencilerin okuma altyapıları üzerindeki pratiklerin, kelime çalışmalarının, öğrencileri metinle haşır neşir etme pratiklerinin, imaj ve düşünce geliştirme çalışmalarının okuduğunu kavrama becerilerinin eğitiminde kullanıldığı görülmektedir (Lloyd, 1996: 170).

2.2.5.2.2.4.Çözümleme Yönteminin Yararları ve Sakıncaları

Çözümleme yöntemi, daha önceki okuma yazma öğretim yöntemlerinin ileri aşamalarından birisidir. Hue, "Bu metotlar, gerçek dil bilimini teşkil eden, ne sözcük ne de harftir; sadece cümledir. Öyle ki cümle, düşünce birimlerini, tam

fikirleri temsil eder. Cümlenin genel anlamı, okuyanın ve konuşanın zihninde yer ettiği zaman ancak normal okunur ve telaffuz edilir" demektedir (Gray, 1964: 99).

Okullarımızda çözümleme yönteminin uygulanması sırasında, karma harflerle öğretim yapılmaktadır (Gök, 1997: 17). Birinci sınıfta, okuma yazma mekanizmasının iyice kavratılması ve küçük harflerin tanıtılması iki önemli unsurdur. Büyük harflerle küçük harfler arasında fazla bir fark yoktur. Karma harflerle ilk okuma yazma öğretiminin birçok yararları bulunmaktadır (Bircan, 1965: 9,10).

Cemaloğlu (2000: 69) çözümleme yönteminin sakıncalarını şöyle sıralamıştır:

- Okuma ve yazma öğretimi uzun zaman almaktadır.
- Yöntemin devrelerinin hatalı uygulandığı durumlarda yöntemden beklenen fayda elde edilememektedir
- Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için, uygulamada karışıklığa neden olmaktadır
- Cümleler iyi seçilemediği ve öğrencilerin dikkatlerinin toplanamadığı durumlarda öğrenme başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Çelenk (1999: 30), çözümleme yönteminin uygulanmasında karşılaşılan sorunları Şu şekilde özetlemiştir:

- İlk okuma yazma programındaki belirsizlik
- Çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliği
- Öğretmenin yetersiz eğitimi
- Okullarda araç gereç eksikliği

2.2.5.2.3. Sözcük(Kelime) Yöntemi

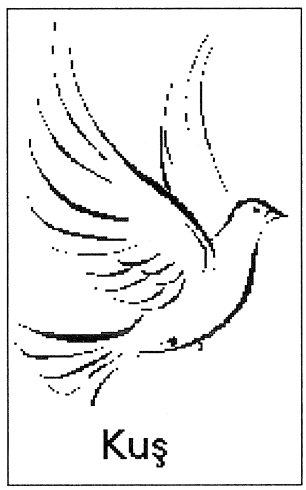
İnsanlar farklı dilleri öğrenmeye Romalılar zamanında veya daha önceleri başlamışlardır. 2000 yılından fazla süren bu dönemde çeşitli farklı dil öğrenme yöntemleri oluşturulmuş ve bunlardan her biri kelimelere farklı perspektiften bakmıştır. Bazı yöntemlerde kelimelere büyük önem verilirken, bazılarında kelimeler önemsenmemiştir (Schmitt, 2000: 10). Bu yöntemde öncelikle kelimenin öğretilmesi başlangıç noktası olarak ele alınmaktadır. Yani kelimeleri merkeze alarak okuma-yazma öğretimini gerçekleştirme asıl amaçtır.

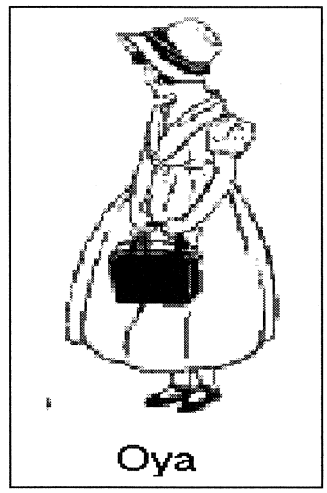
Bu yöntemin kurucusu ve çocuklar için ilk resimli kitabın yazarı olarak Comenius kabul edilir. Bu yöntemi Jakobet, Horece Mann, Decroli gibi önemli eğitimciler de savunmuşlardır. Fransız akademisi üyesi Abbe Rodonwilliers 1768'de yayınladığı "Dilleri Öğrenme Tarzı" adlı kitapta, sözcüklerden harekete geçerek okuma yazma öğretilmesini öneriyordu. Bu düşünceden hareket eden Nicolas Adam adlı gramerci, sözcükle okuma yazma çalışmaları yapıyor, harfle öğretimi eleştiriyor ve böyle aksi bir yolun izlenmesine hayret ediyordu. Çocuklar motive edilerek oyunlarla öğretilmelidir diyordu. Almanya'da Gedikçe 1779' da yayınladığı bir alfabede, sözcük yöntemi ile ilgili uygulamalara yer vermiştir. Fransız devriminin 3. yılında HG adıyla yayımlanan kitapta okuma ile yazmanın beraber yürütülmesi önermiştir (Güleryüz, 2000: 81- 82).

Bu yöntemde, okuma yazma çalışmalarına, öğrenci için anlamı olan sözcüklerin öğretimi ile başlanır. Öğrenciler öğretilen sözcükleri cümle içinde kullanır. Bazı ülkelerde, öğrencinin tanıdığı sözcüklerden meydana gelen cümleler veya parçalarla çalışılır. Bu yöntemde öğrencinin dikkati "hece, harf, ses" gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Bu yöntemde, bir metnin anlaşılması ve yeni sözcüklerin okunulması için hem bireşim hem de çözümleme yönteminden yararlanılır. Öğrencilerin dikkati metin üzerine çekilerek, okudukları metin üzerinde düşünmeye zevk ve ilgiyle okumaya alıştırılırlar.

Örnek:

Şekil 5. "Kuş" ve "Oya" sözcüklerinin resimlerle gösterilmesi





"Kuş" sözcüğü öğrenciye resimli yazma kitaplarından faydalanılarak okutulur ve yazdırılır. Daha sonra, "Oya", "bir", "bak" sözcükleri de öğretilir. Sözcük öğrenmelerinin daha iyi pekişmesi için yeterli düzeyde tekrar ve pekiştirmeler yapılır. Daha sonra, hem bireşim hem de çözümleme yönteminden yararlanılır.

Oya bak. Bir kuş. Oya bak, kuş. Oya bak bir kuş.

Sözcük yönteminde işe koşulan "Temel Kelimeler Yöntemi" sözcük yönteminin bir adaptasyonudur. Okuma ve yazma alıştırmalarında dilin bütün temel seslerini içine alan bir takım yeni sözcükler bulunmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin bütün temel sesleri çok kısa zamanda öğrenmesini sağlar. Metnin anlaşılmasını ve yeni kelimelerin okunmasını sağlamak için hem tümevarım, hem de tümdengelim yöntemlerinden faydalanılmaktadır (Öz, 1998: 7).

Sözcük yöntemi, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretiminde uygulanması uygun olur. Bu dillerde birçok sözcüğün yazılış ve okunuşu birbirinden çok farklıdır. Türkçenin imlası fonetik olduğundan çocuklara sözcükleri basma kalıp öğretmeye gerek yoktur (Taner, 1944: 14).

2.2.5.3. Karma (Eklektik) Yöntem

Bu metotta, 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). Bu yöntemin uygulamanın gerekçesi, çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliğinden kurtulmak, öte yandan bireşim yönteminin de ileri sürülen sakıncalarından öğrenciyi korumak şeklinde özetlenebilir.

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

Okuma yazma öğretimi felsefi yaklaşımlarından biri olan eklektik yaklaşım; ses öğrenme etkinlikler, heceleme etkinlikleri, grupla yada bireysel olarak öğretim, bu yaklaşımın içinde yer alan ve öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre seçebileceği birçok teknik vardır (Ediger, 2003: 130). Karma yöntemle okuma yazma öğretimi, program hedeflerinden saparak, bazen hece, bazen ses, çoğu kez de harflerle öğrenciler 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. Bu yöntemin uygulanmasında öğrencilerin psikolojik dünyasının olumsuz etkileneceği söylenebilir (Güleryüz, 2000: 87).

Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, kimi zaman diğer yöntemlere de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur. Belli bir bütünlük içerisinde, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Tüm bu olumsuzluklar, karma yöntemle okuma yazma öğrenen bireylerin (yetişkinlerde olmayabilir)

güçlükle karşılaşmalarına neden olacaktır. Okuma yazma öğretiminin amacı, çocuğa her ne şekilde olursa olsun okuma yazma becerisi kazandırmak değil, çağdaş yöntem ve tekniklere uygun okuma yazma becerisi kazandırmaktır (Köksal, 2001: 38). Okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorma ve öğretmenin kendi yaratıcılığını ortaya koyarak içeriğe katkıda bulunması, bu yöntemin önemi özelliklerindendir (Ediger, 2003: 130). Sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerin ve yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde ve mihver derslerin işlenişinde karma yöntem kullanılmalıdır (Tok, 2001: 275).

2.2.6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (Yeni Müfredat)

İlköğretim okulu okuma yazma programında, çözümleme yönteminin uygulanması öngörülmekte ve bunun dışındaki yöntem ve tekniklerden söz edilmemekteydi. Bu durum, şu şekilde ifade edilmekteydi (MEB, 2000: 18):

> "İlkokuma ve yazmaya öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlamalıdır. Zamanla bu cümleler kelimelere, kelimeler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu çözümlemeler sonunda elde edilen kelime, hece ve sezilen harflerle yeni yeni cümle ve kelimeler kurulmalıdır. 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 ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması sağlanmalıdır."

İlgili paragraftan da anlaşıldığı üzere, Milli Eğitim Bakanlığı, İlk Okuma Yazma Programında izlenecek yöntemi sadece çözümleme yöntemine dayandırmaktaydı. Bunun dışındaki yöntem ve yaklaşımlara programda yer verilmemişti. Fakat, Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van ve Samsun) , 2100 şubede ve toplam 84431 öğrencinin katıldığı pilot uygulama ile gerçekleştirdiği ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya geçirdiği "Ses Temelli

Cümle Yöntemi" olan yeni ilk okuma yazma programı ve yeni Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde şu durumlar dikkat çekmektedir.

Ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim modeli benimsenmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmekte ve bu gelişim sürecinde öğrencilerin (MEB, 2004: 5);

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik,

Gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir.

2.2.6.1. Türkçe Dersi Öğretim Programının Vizyonu

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla (MEB 2004: 6);

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan
- Kendini ifade eden, iletişim kura, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,

- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir.

2.2.6.2. Türkçe Dersi Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

2.2.6.3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri

Türkçe Öğretim Programının özellikleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005: 15- 16);

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi, iletişimde bilgiye ulaşmada büyük önem kazanması; görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yansıtılmasını gerektirmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaşı, sınıfı, dilsel ve zihinsel gelişmeleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.
- Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir. Türkçe Öğretim Programı, İlköğretim 1-8. Sınıflar arasında bütünlük ve aşamalılık gözetilerek hazırlanmıştır.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

2.2.6.4. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı genel amaçlar, üst beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır. Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak 13 madde ile belirlenmiştir. Programla ulaşılması beklenen üst beceriler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma ve kişisel ve sosyal değerlere önem verme şeklinde sıralanmıştır. Türkçe öğretiminin, belirlenen amaçları gerçekleştirmesinde en önemli etken, öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılmasıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 16).

Türkçe Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir.

Programda verilen etkinlikler birer örnek ve öneri niteliğinde verilmiş olup, öğretmenin bu etkinlikleri aynen kullanabileceği veya ekleme ve çıkarmalar yapabileceği belirtilmiştir. Etkinlikler simgeler halinde ifade edilmiştir. Programda yer alan açıklamalar, kazanımların içeriği, yöntemi, uygulaması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri içermektedir. Bu açıklamaların yanında kazanımların numarası verilmiştir.

2.2.6.5. Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci

Program, öğrenci merkezli öğrenme modeline göre geliştirilmiş ve bütün etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle programda; aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara dayalı eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir.

2.2.6.6. Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Yeni programda öğrenme alanlarına ilişkin değerlendirme formları hazırlanmış ve program kılavuzunda yer verilmiştir. Programdaki değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamaya çalışılmış, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama süreci olduğu unutulmamaya çalışılmıştır.

2.2.6.7. Türkçe 1-5. Sınıf Tema Alanları

İlköğretim Okulları (1-5) Türkçe Dersi Öğretiminde bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekizdir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir. Zorunlu temalar ("Atatürk", "Değerlerimiz", "Sağlık ve Çevre" ve "Birey ve Toplum") olmak üzere toplam dört temadır. Diğer seçmeli temalar ise ("Güzel Ülkem Türkiye", "Yenilikler ve Gelişmeler", "Oyun ve Spor", "Dünyamız ve Uzay", "Üretim-Tüketim ve Verimlilik", Hayal Gücü ve Gizemler", Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler", "Kurumlar ve Sosyal Örgütler", "Doğal Afetler" ve "Güzel Sanatlar") dır (MEB, 2004: 131).

Temaların tamamında "İçerik Önerileri" başlığı altında verilen konular zorunlu değildir. aynı tema kapsamında farklı konular seçilebilir. Her temada üç farklı türden (öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir) dört metin işlenmelidir. Temalar her sınıf düzeyinde farklı içerikle ele alınmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı' nın 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya geçirdiği STCY' nin özellikleri, ilkeleri, aşamaları, öğretim süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin genel bilgiler Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda yer aldığı biçimiyle sunulmuştur (MEB, 2005: 253- 273):

2.2.6.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında aldığı kararla yeni ilk okuma yazma yönetimini "ses temelli cümle yöntemi" olarak belirlemiştir. Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öğe yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

2.2.6.8.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

2.2.6.8.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma-yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

İlk okuma-yazma öğretiminde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
   - Kolay okunması.
   - Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
   - Anlamının açık ve somut olması.
   - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
   - İşlek hece yapısına sahip olması.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.

6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
- Öğrenci defterlerine yazma.
- Okuma ve yazılanları sergileme.
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

2.2.6.8.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir.

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
   - Sesi hissetme ve tanıma
   - Sesi okuma ve yazma
   - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
   - Metin oluşturma
3. Okur yazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe öğretim programının 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir.

2.2.6.8.4. Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir.

1. İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir.
2. Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
3. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
5. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklemektedir. Harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
6. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik düşüncelerdeki sürekliliğe yansımakta, birbirlerini desteklemektedir.
7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
8. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
9. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
10. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Deneysel çalışmalar, öğrencilerin değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini ortaya koymuştur.

2.2.6.9.İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

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

2.2.6.9.1. Genel Hazırlık

Öğrencilerin sınıf ortamına, arkadaşlarına alışmaları için okulun ilk gününden itibaren onlara rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Ayrıca sınıfını ve sırasını bulmaya, sınıfına, sırasına, arkadaşlarına ve öğretmenine de alışmaları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarda oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceler birer araç olarak kullanılabilir. Böylece öğrencilerin, ilk okuma yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmalıdır. Yapılacak çalışmalar hakkında aileler bilgilendirilmeli ve onların yardımları sağlanmalıdır. Düzenli aralıklarla çocukların gelişimi ve yapılması gerekenler hakkında bilgiler verilmelidir.

2.2.6.9.2. Okumaya Hazırlık

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

2. Kitap tutma ve açma: Öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir. Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklık sağlanmalıdır.

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

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

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

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

2.2.6.9.3. Yazmaya Hazırlık

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

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

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

c. Kalem tutma: İlk okuma-yazma öğretimi açısından kalem tutmanın ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu

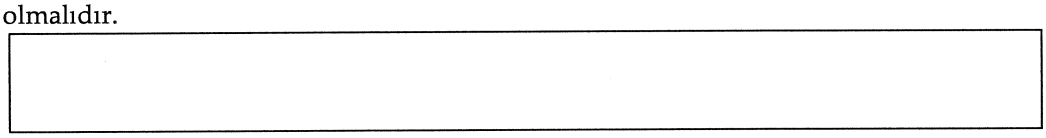
sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen her öğrencinin kalem tutuşunu gözlemelidir. Kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

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

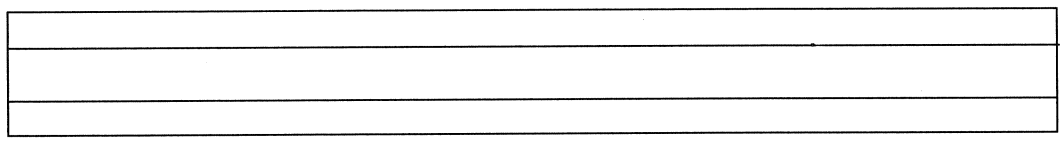
- Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.).

e. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir.

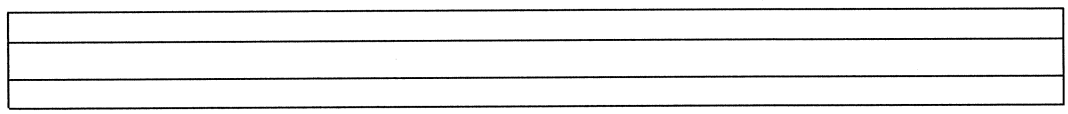
- İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme. İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.

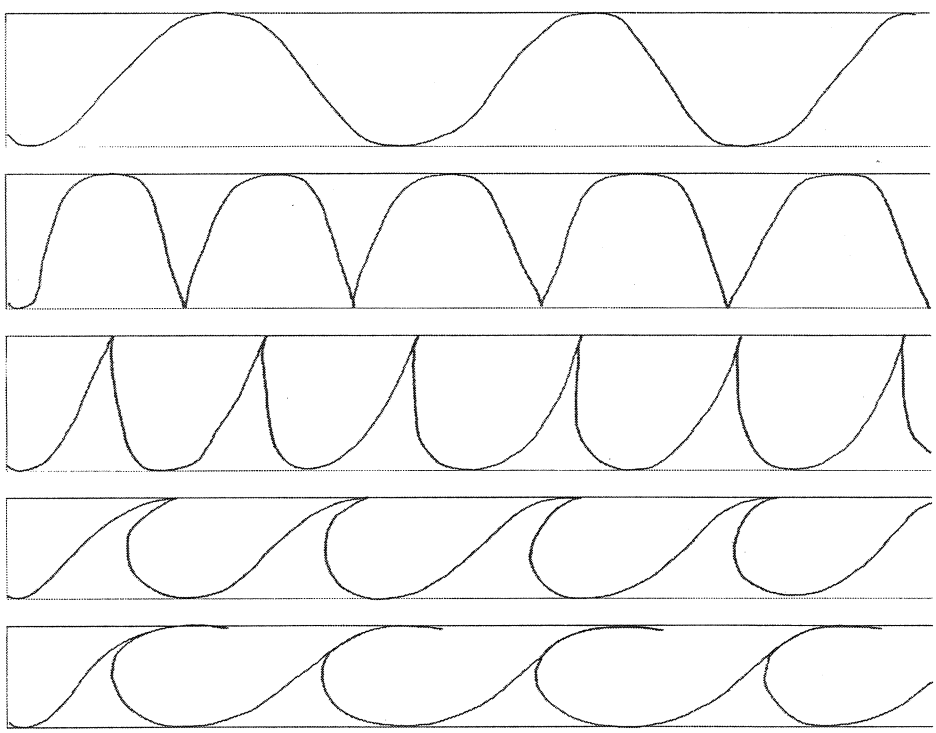


- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme. Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.



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





2.2.6.10.İLK OKUMA-YAZMAYA BAŞLAMA VE İLERLEME

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

2.2.6.10.1 Sesi Hissetme ve Tanıma

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

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
2. Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur. Örneğin tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hayvan veya eşya adında olduğu sorulabilir.
3. Bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.
4. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

2.2.6.10.2 Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harf aşağıdaki sıraya göre yazılmalı ve okunmalıdır.

1. Öğretmen tahtada bu harfin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler ok yönünde defalarca giderek harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına öğrenciler harfleri yazmalı; ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (*a, A, k, y, g, G, f,*) harflerinden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılabilir.

Tablo 3: Ses Grupları Tablosu

Sesler alfabedeki sıralarına göre değil aşağıda verilen sıraya göre ele alınmalıdır. Ayrıca, gruplardaki seslerin yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ses gruplarının düzenlenmesinde, harflerin yazım kolaylığı ve anlamlı hece (kelime) üretmedeki işlekliği dikkate alınmalıdır.

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

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

- Bitişik yazıda  harflerinin büyük ve küçükleri benzerdir.

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

- Bitişik yazıda  harfleri yazılış özelliği bakımından kendinden sonra gelen küçük harfle bağlanmaz. Büyük harf yazıldıktan sonra kalem kaldırılır. **Örnek :** Fatma, Nevin, Papatya, Vatan, Temel

- Bitişik yazı büyük harfleri ile kelime yazılırken harfler birleştirilmez.

Örnek : 

2. Rakamlar

Rakamlar Matematik Dersi programının gerektirdiği zamanda verilmelidir. Ancak rakamların yazılışları ses öğretimi tamamlandıktan sonra gösterilmelidir.



2.2.6.10.3. Heceler Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

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

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı ve kullanımı eş zamanlı olarak verilmelidir.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır.

2.2.6.10.4. Metin Oluşturma

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

2.2.6.10.5. Okur Yazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma-yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar.

2.2.6.10.6. Uygulamalar

"e" Sesi

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

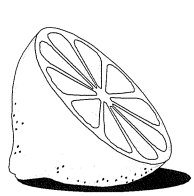
- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle "e" sesi hissettirilmelidir. **Örneğin: Bebeğini uyutmaya çalışan bir anne canlandırılabilir. Annenin bu sırada söylediği "eee....eee...." sesi çıkarılır.**

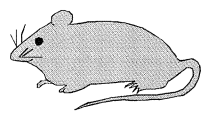
- Öğretmenin söylediği kelimelerden, öğrencilerin "e" sesinin olduğu kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir.

  Örneğin; öğretmen *"erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif* vb."

- *"e"* sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.







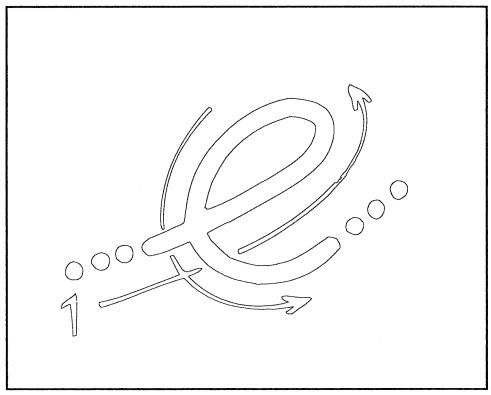
Adlarında "e" sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

Değerlendirme:

İçinde " *e* " sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kağıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden " *e* " sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

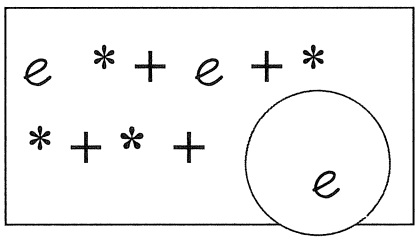
b. Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada tanıtılacak sesin sembolü olan harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:
Öğrencilerin harfin yazılış yönüne dikkat ederek üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.



Tanıtılan sesin sembolünü (harf) satır aralığına yazdırınız ve okutturunuz.

Değerlendirme: **Tanıtılan " *e* " sesini bir dizi sembol içinden seçmelerini sağlayınız.**



" *l* " Sesi

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için tanıtılacak ses ile ilgili aşağıdaki etkinlikler yaptırılmalıdır:

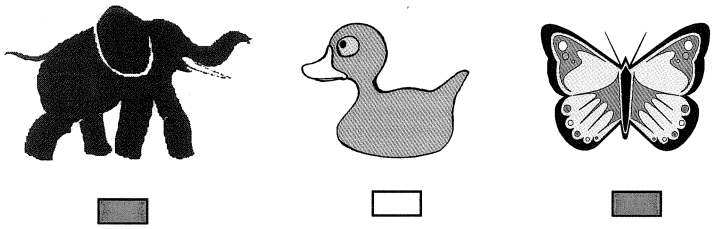
- Canlandırma, tekerleme, şarkı, öykü vb. etkinliklerle " *l* " sesi hissettirilmelidir.

Örneğin:
Öğrencilerin bildiği bir şarkının melodisini *"lal la lal la lal ..."* şeklinde söyleyebilirsiniz.

- Öğretmenin söylediği kelimelerden, öğrencilerin " *l* " sesinin geçtiği kelimeleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir. Sessiz harflerin tanıtılmasında kelimelerde harfin aşamalı olarak sonda, ortada ve başta olduğu örnekler seçilmelidir.

Örneğin; *"kol, gül, bal, zil, elma, kelebek, gelin, kale, limon, lale* vb."

- " l " sesinin olduğu ve olmadığı kelimelerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

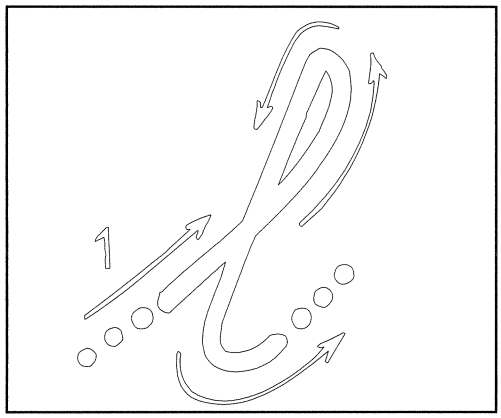


Adlarında "l" sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

Değerlendirme: İçinde "*l*" sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden "*l*" sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir.

b. Sesi Okuma ve Yazma

Bu aşamada harfin yazımı için aşağıdaki işlemler yapılmalıdır:

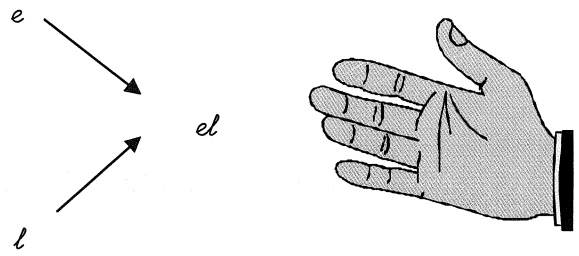


Harfin yazılış yönüne dikkat ederek üzerinden defalarca gitmelerini sağlayınız. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir.

l

llllll

c. Sesten Hece ve Kelime Oluşturma



Önce "*e* " ve ardından " *l* " sesleri yan yana getirilerek birlikte okunur. Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır.

1. " *e* " sesi tahtaya yazılarak öğrencilerden okumaları istenir. Harfi defterlerine yazmaları istenir.

2. " *l* " sesi tahtada yazılarak birkaç defa öğrencilere okutulur. Öğretmen, doğru seslendirme yapılabilmesi için örnek seslendirme yapmalıdır.

3. " *e* " ve " *l* " sesi yan yana getirilerek her ikisinin birlikte nasıl okunabileceği sorulur.

4. Öğrencilerin cevapları dikkate alınarak "*el* " okunur ve yazılır. Öğretmen okumanın doğruluğunu kontrol etmeli, kendisi örnek okumalar yapmalıdır.

el el el el el el

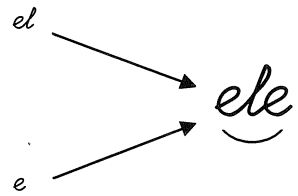
el el el

el el el el

Değerlendirme: Oluşturulan kelimeyi öğrencilere yazdırınız ve okutunuz.

1. Kelime Üretme

Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya yönelik etkinliklerin ardından aşağıdaki uygulama sırası izlenerek açık heceye ulaşılmalıdır.



Bu süreçte şu işlemler yapılmalıdır:

1. " *el* " kelimesi gösterilerek öğrencilerden okumaları istenir.
2. " *e* " sesi gösterilerek okumaları istenir.
3. Önce " el " sonra " *e* " sesi aralarında boşluk bırakılmaksızın yazılarak oluşan yeni kelimenin nasıl okunabileceği sorulur.
4. Öğrencilerin okuma denemelerinin ardından doğru okumayı yaparak tekrarlamaları istenir. " *el* " kelimesine " *e* " sesi eklenerek oluşturulan yeni kelime hecelemeden okunmalıdır.
5. " *ele* " kelimesi birkaç defa okunarak yazılır.

Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle oluşturulabilir ve okutturulabilir. Cümleler oluşturulurken görsellerden yararlanılmalıdır. Örneğin:



el ele.

Öğrencilerinizden bu farklı isimler vermelerini isteyiniz.

Cümlenin anlamlı hale getirilmesinde şarkı, tekerleme ve görseller kullanılmalıdır.

El ele tutuşan çocukların resmi yapılabilir.

"El ele, el ele verin çocuklar " şarkısı söylenebilir.

Değerlendirme: Öğrencilere " *ele* " kelimesini yazdırınız ve okutunuz.

2. Açık Heceye Ulaşma

" ele " kelimesinden yararlanarak le hecesine ulaşmak için aşağıdaki sıra takip edilmelidir.

1. " *ele* " kelimesini tahtaya yazınız. Öğrencilerinizin de defterlerine yazmalarını isteyiniz.
2. " *ele* " kelimesini okumalarını isteyiniz.
3. " *ele* " kelimesinde heceler vurgulu okunarak öğrencilerin bu heceleri hissetmelerini sağlayınız.
4. " *ele* " kelimesinde " *e* " açıkta kalacak şekilde " *le* " hecesinin üstü kapatılarak okumalarını isteyiniz.
5. " *ele* " kelimesinde " *e* " nin üstünü kapatarak " *le* " hecesinin nasıl okunabileceğini sorunuz. Okuma denemelerinin ardından sizden sonra tekrar etmelerini isteyerek " *le* " hecesini birlikte okuyunuz.
6. Farklı metinlerde bu hecenin geçtiği yerleri belirlemelerini, göstermelerini ve okumalarını isteyiniz.
7. " *el* " ve " *le* " hecelerini karıştırmamaları için aşağıdaki çalışmaları yaptırınız.

- Karışık olarak verilen heceleri okumaları,
- Söylenilen heceyi göstermeleri,
- Söylenen heceleri yazmaları
- Farklı metinlerde bu heceleri bulup okumaları sağlanabilir.

3. Metin oluşturma: Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümle, cümlelerden metin oluşturunuz. Üretilenleri okumalarını ve yazmalarını sağlayınız.

4. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma

Ses	Hece Oluşturma	Hece ve ses kaynaştırma	Kelime Oluşturma	Cümle Oluşturma Metin Oluşturma
"e " "l " "a " "t "	e el l a al l a at t e et t	**el** e = ele el ele e, **le** **le** **al** a = ala al ala a, **la** **la** **at** a = ata at ata a, **ta** **ta** **et** e = ete et ete e, **te** **te**	ele Not: Büyük harfler özel adlarla birlikte verilmelidir. ela , Ela, E, e at ata, Ata A, a atla	Cümleler oluştururken öğrencilerinizin adlarından yararlanabilirsiniz.  **el ele.** Görsellerden yararlanabilirsiniz. **Ela**  **al.** **Ela**  **at.** Tahmin yaptırabilirsiniz. **Ela .....atla.**
"i " "n "	i il l e en n a an n i in n	**il** i = ili il ili i **li** **li** en e = ene en ene e ne ne an a = ana an ana a na na in i = ini in ini i ni ni	eli,, ile, ali, Ali A, a eti ana anne anla enli neli tane, taneli, etli teni, elli,	<u>Ali ile Ela</u> Ali ile Ela el ele. Ali et al. Ali at al. Anne et al. Ela elli tane  al.

2.2.6.10.7. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, yapılan bütün çalışmaların bir parçası olarak düşünülmelidir. Hazırlık aşamasından başlayarak okur yazarlığa ulaşıncaya kadar bütün aşamalar değerlendirilmelidir. Öğretmen ilk okuma yazma değerlendirme formunda yer alan değerlendirme başlıklarını temel alarak her öğrencinin gelişim düzeyini gösteren ayrıntılı değerlendirme formları hazırlamalıdır. Ölçme ve değerlendirme için aşağıda verilen okuma-yazma değerlendirme formlarından yararlanabilirsiniz.

Ses Temelli cümle Yönteminin öğretim süreç basamakları ve aşamaları özetle şöyle sıralanabilir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 193-194):

Hazırlık
- Dinlemeye hazırlık yapar
- Yazmaya hazırlık yapar
- Okumaya hazırlık yapar

Sesi Hissetme ve Tanıma
- Duyduğu sesleri ayırt eder
- Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır
- Seçici dinler

Sesi Okuma ve Yazma
- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır
- Yankılayıcı okur
- Rehber yardımıyla okur
- Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar

Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma
- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur
- Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar
- Yankılayıcı okur
- Rehber yardımıyla okur
- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar
- Dikte etme çalışmalarına katılır

Metin Oluşturma
- Kelimeleri doğru telaffuz eder
- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar
- Dikte etme çalışmalarına katılır

Okur Yazarlığa Ulaşma
- Bu aşamada 1. Sınıf dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kazanımlarının tümü kullanılmalıdır.

2.3. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümünde, ilk okuma yazma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, araştırmayı destekleyen ve araştırmaya ışık tutan çalışmalara yer verilmiştir.

Hoover ve Gough (1990: 127- 160), 1. sınıftan 4. sınıfa kadar, İngilizce-İspanyolca iki dili konuşabilen öğrencilerden seçilen örneklem üzerinde yapmış oldukları araştırmada; okuma becerisinin iki temel unsuru olan şifre çözme (yazının çözümlenmesi) ve linguistik anlama (okuduğu yazının dilini anlama) üzerinde üç öngörü test etmişlerdir: a) şifre çözme ve dinlediğini anlamanın lineer (doğrusal) kombinasyonu, okuduğuna anlama becerisini belirliyor. Diğer iki öngörüye yönelik bulgular da bunu destekler nitelikte bulmuşlardır. b) örneklem grubu birbiri ardında daha kötü okuma becerisine sahip olan öğrencilerle sınırlandırıldığında, şifre çözme ve dinlediğini anlama arasındaki kolerasyon negatif olma eğilimine girmiştir. c) şifre çözme becerisi arttıkça, dinleme ve okuduğunu anlama arasında da lineer bir ilişki oluşmaktadır. Bütün bu bulgular; okuma becerisinin, şifre çözme ve dili anlama becerilerinin bir ürünü olarak ifade edilebileceğini göstermişlerdir.

Olçum, 1992 yılında Siirt ilinde 74 birinci sınıf öğretmeni üzerinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yapmış olduğu betimsel türü araştırmasında; birinci sınıf Türkçe Programının ilk okuma yazma öğretiminde yetersiz kaldığı, Türkçe birinci sınıf ders kitapları konusunda öğretmenlerin çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları, sınıf ortamlarını (dershaneleri) ilk okuma yazma öğretimi açısında uygun bulmadıkları ve yine öğretmenlerin okul yöneticileri ve müfettişlerle denetimden kaynaklanan çeşitli problemlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda Olçum, birinci sınıf Türkçe programının geliştirilmesi gerektiği, öğretmenler ve öğrenciler için kılavuz ve yardımcı ders araç-gereçleri ve kaynak kitapların hazırlanması gerektiği önersinde de bulunmuştur.

Çelenk, Niğde il merkezindeki Selçuk İlköğretim okulunda 48 öğrenci üzerinde yapmış olduğu "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği" isimli deneysel araştırmasında, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemine alternatif bir yöntemin bireşim yöntemi olduğu hipotezi ile iki yöntemin farkını test etmiş ve kendi geliştirdiği "Aşamalı Bireşim Tekniği"nin programını hazırlamıştır. Araştırma sonucunda, "Aşamalı Bireşim Tekniği"nin, çözümleme yöntemine göre öğrencide okuma becerisini daha kısa sürede kazandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aslında Çelenk'in 1993 yılında hazırlamış olduğu "Aşamalı Bireşim Tekniği"nin günümüzde yeni hazırlanan ve uygulanan STCY ile büyük benzerlik gösterdiği yaptığı araştırma incelendiğinde görülmektedir. Çelenk, "Aşamalı Bireşim Tekniği"ni; İlkokuma ve yazma öğretiminde, okuma öğretimine, bütün seslerin öğrenilmesini beklemeden çocuğun öğrendiği seslerle anlamlı kelime ve cümleler kurarak, kolay öğrenilen seslerden zora doğru okuma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşim yönteminin bir alt tekniği olarak ifade etmektedir (Çelenk; 1993: 19).

Şuayp Karakaş'ın 1994 yılında "Okuma-Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması" isimli yaptığı yüksek lisans çalışmasında; çözümleme metodunun çocuğun algılama ve psikolojik ve fizyolojik durumu dikkate alındığında, birleştirme metoduna göre Türkçe öğretiminde uygulama bakımından daha dikkate değer olduğunu belirtmiştir.

Erginer' in, 1995 yılında, 253 öğretmen, okul yöneticisi ve müfettiş üzerinde tarama modelinde "İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları" isimli bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde oyuna yer verme ve başarıyı değerlendirme davranışlarına ilişkin eksikliklerin olduğu ve bu problemin iyileştirilmesi için öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Erginer, 1996: 1-110).

Kılıç' ın Ankara ilinde 190 öğretmen üzerinde ankete dayalı tarama modelinde yapmış olduğu "ilkokuma yazma öğretiminde temel problemler" isimli doktora tez çalışmasında; öğretmenlerin şahsi problemleri ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan problemlerin pek çoğunun doğrudan birbiriyle alakalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili sıkıntıları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, çevre ve aile ile ilgili faktörler, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksiklikleri gibi meselelerin ilk okuma yazma öğretiminin seyrini etkilediğini belirtmektedir. Yine Kılıç, araştırmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 72) ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme metodunu kullanırken, karma metoda (% 27) doğru bir kayışın olduğunu da gözlemlediğini ifade etmektedir (Kılıç, 1996: 4).

Damar' ın 1996 yılında, Ankara ilinde 141 öğretmen üzerinde "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişkileri" incelemiş ve araştırma sonucunda; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olamadığı; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri (hizmet süreleri) arasında ise anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yine Damar araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çözümleme yöntemini daha iyi bildikleri, hazırlık çalışmalarına yeteri kadar zaman ayırmakta oldukları ve cümle çözümlemeye geçme zamanını daha iyi belirledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tuna, yapmış olduğu çalışmada; ilk okuma yazma öğretiminde illüstrasyondan (resimlerle süsleme) faydalanılmasına yönelik harflere dayalı, her harfe ait bir illüstrasyonlu materyal hazırlamış ve illüstrasyon kullanımının özellikle ilköğretim okullarının birinci sınıflarında öğrenme hızını artırdığı, bunun yanı sıra sanatsal nitelik bakımından zayıf, çocuğun seviyesinden uzak ve monoton üslupla yapılan illüstrasyonların ise çocukta öğrenme hızını düşürdüğünü belirtmiştir (Tuna; 1997: 1).

Bulut'un 1998 yılında Adana ilinde toplam 40 öğretmen üzerinde "İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi" isimli betimsel olarak yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında; ilk okuma yazma öğretiminde bireşim metodunun çocuğun okuma-yazma hızını yavaşlattığını, çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığı, sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerde, zeka seviyesi yüksek olan öğrenciler ve yetişkinlerde bireşim metodu kullanıldığında okuma-yazmayı öğrenmelerinde etkili sonuçlar elde edildiği sonucuna ulaşmıştır. Çözümleme metoduyla ilk okuma yazma yapıldığında, çocukların okudukları parça ve metinleri daha iyi anladıkları ve bu metodun çocukların gelişim evreleri, özellikleri ve algıları dikkate alındığında daha kullanışlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karakelle, 1998 yılında Ankara ilinde toplam 96 öğrenci üzerinde ilk okuma becerisinin kanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilk okuma sürecinin açıklanmasında bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerinde göz önüne alınması gerektiğini, okumayı kazanma süresinde varyansı en iyi açıklayan faktörü işitsel uyaranları yazılı tepkilere dönüştürebilme becerisi olduğunu tespit etmiş ve ayrıca yıl sonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktörün harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisi olduğu bulgularına ulaşmıştır. Özet olarak, işitsel uyaranları yazılı tepkilere dönüştürmede becerili öğrencilerin okumayı daha kısa sürede öğrenmekte oldukları ve ayrıca harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harf sesleri ve ses birleşimlerine duyarlı olan öğrencilerin yılsonunda kelimeleri daha akıcı ve hatasız olarak tanıyabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tosunoğlu, 1998 yılında Ankara ilinde toplam 135 öğrenci üzerinde, ilköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmeden önceki kelime servetleri üzerine bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sıklıkla üç kelimeden oluşan cümleleri kullandıkları, okula başlama yaşına gelen çocukların iki heceli kelimeleri sıklıkla kullandıkları ve cümlelerdeki kelimelerin harf sayısı bakımından ise beş harfli kelimeleri sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Cümleleri oluşturan kelimeler sıklıklarına göre ise çocukların en

fazla "ben" kelimesini sıklıkla kullandıklarını tespit etmiştir. Temel kelime serveti içerisinde % 43,8 ile isimleri en çok kullanılan kelime çeşidi olarak tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sık kullandıkları kelimelerin başlangıç harflerine göre; "k" harfi 112 kelime ile, "b" harfi 94 kelime ile, "a" harfi 80 kelime ile en fazla kullandıkları kelimeler oldukları halde; "j" ve "ğ" harf ile başlayan kelimeleri hiç, "z" beş kelime, "v" ve "l" 6 kelime ile kullandıkları kelimelerin başlangıç harflerine göre en az çıkan harf dağılımlarını tespit etmiştir.

Yalçın, 1999 yılında Denizli ilinde toplam 256 öğretmen üzerinde, "İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler" isimli çalışmasında; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki olamadığı, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kıdemleri (hizmet süreleri) ve kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Yalçın araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre hizmet öncesinde öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi konusunda iyi yetiştirilmediği ve yine sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Durgunoğlu ve Öney (1999: 281- 299), fonetik farkındalığın gelişimine yönelik olarak, Türkçe ve İngilizce konuşan anaokulu ve ilkokul öğrencilerinin (n=138) karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, kelimelerin seslerinden çıkarılan anlamlar ve telaffuzun her ikisinde de Türkçe konuşanlar daha uzman olduğunu belirlemişlerdir. Bu açıdan telaffuzun dikkat çektiği gibi, kelimesiz örnekleri tanıma, başlangıç veya sonuçta sesten çıkarılan parçanın ve ses uyumunun önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Turanlı (2000), 1998 yılında 75 öğrenci üzerinde dil öğreniminde istek ve kararlılığın akademik başarı ile ilişkisini incelemiştir. Ayrıca yine Kılıç (2000), konuşma eğitimine yönelik olarak, kuramsal bir çalışma yapmıştır.

Akyol (2000), "yazı öğretimi" isimli teorik bir çalışma yapmıştır. Akyol çalışmasında, yazmaya etki eden unsurları açıklamakla birlikte, yazıya başlama ve harflerin sınıflandırılması gibi konular hakkında da bilgiler vermiştir.

Yahya Akyüz (2000), ilk okuma yazma öğretimini tarihsel bir açıdan ele almış ve ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabını incelemiştir. Özellikle alfabenin resimli olması ve okuma yazma öğretiminde görsellerden faydalanılması konusunda bilgiler vermiştir.

Göçer (2000), ilköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmalarıyla ilgili pratik önerilerde bulunmuştur. Bu çalışmasında ilk okuma yazma öğretim yöntemleri ve ilk okuma yazma öğretim materyalleri ile ilgili pratik önerilerde bulunmuştur. Ayrıca Ferah, (2000), İlkokul birinci sınıfta okuma öğretiminde amaçlar meselesi isimli kuramsal bir çalışma yapmıştır.

Ferah, (2001a), ilk okuma yazmayı eylem ve ezberleme boyutuyla ele alan "Eylem Boyutuyla İlkokuma-Yazma ve Ezberleme" isimli kuramsal bir çalışma yapmıştır. Yine Ferah, (2001b), İlkokuma-Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı konusunu ele almış, ses algısı ile düşünce sistemleri ve çocuk psikolojisi arasında ilişki kurarak çeşitli örnekler vermiştir. Özellikle ses alıştırmaların üzerinde durulması gerektiğini de savunmuştur.

Binbaşıoğlu (2001), "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Cümle Yöntemi Kullanılmasıyla İlgili Bazı Eleştiriler ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar" isimli çalışmasında, cümle yöntemini savunmuş ve okuma-yazmada en önemli unsurun anlam olduğunu ifade etmiştir.

Ratcliffe (2001: 1- 14), Japon Kana ve Arap yazı sistemi üzerinde yaptığı çalışmada; Japon yazısının geleneksel olarak hece tipine, Arap yazısının ise sessiz harflerden oluşan yazı tipine girdiğini belirtmiştir. Araştırmasında, fonemik yazı sistemlerinin 2 fonolojik yapı boyutuna daha ihtiyacın (1. fonolojik zaman 2. çınlama hiyerarşisi) var olması gerektiğini belirtmiştir.

Çelenk (2001), İlk Okuma Yazma öğretiminde hazırlık basamağını ele alan kuramsal bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında okuma yazmaya hazırlık basamağında neler yapılması gerektiğini ve bu hazırlık basamağında yapılan etkinliklerin yapılma gerekçelerine yönelik teorik ve uygulamaya dayalı bilgiler vermiştir.

Tok (2001), İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesine yönelik olarak, 2000 yılında Hatay ilinde 42 öğretmen üzerinde tarama modelinde yapmış olduğu çalışmasında; çözümleme(cümle) yönteminin bireşimsel ve karma yöntemlere göre öğretmenler tarafından daha çok benimsendiği ve olumlu görüldüğü ve yine karma yöntemin sadece sınıf seviyesinden geri kalmış ve yetişkin okuma-yazma öğrenenlere göre daha uygun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Çelenk, (2002: 40- 47) yılında ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik, toplam 113 öğretmen üzerinde yapmış olduğu niteliksel ve niceliksel araştırmada; öğretmenlerin; ilk okuma yazma öğretiminde en uygun yöntemin cümleden başlayan çözümleme yöntemi olduğu, ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenin eğitiminde bazı sorunların bulunduğu, öğretmenin işbaşında 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 alacağı düşüncelerinde birleştikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tolchinsky, Johansson ve Zamora (2002: 219- 254) toplam 120 ilköğretim, lise ve üniversite öğrencisi üzerinde deneysel bir araştırma yapmışlardır. Yapmış oldukları araştırma sonucunda; dillerin kendine özgü özelliklerinden ziyade farklı öğretim uygulamalarının yazma ve konuşma becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öztosun' un, 2002 yılında Ankara ilinde 69 öğrenci üzerinde yapmış olduğu "İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin

İlkokuma Öğretimine Etkisi" isimli deneysel çalışmasında; cümle, sözcük, hece ve serbest okuma aşamalarının her birinde ve tümünde geleneksel ilk okuma öğretimine ek olarak müziklendirilmiş fişlerle yapılan, ilk okuma öğretiminin müziklendirilmemiş fişlerle yapılan geleneksel ilk okuma öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ünüvar, Burdur ilinde 100 öğretmen üzerinde tarama ve görüşme modelinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır, yaptığı çalışma sonucunda; ilk okuma yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunların, okulöncesi eğitim almama ve okulöncesi eğitim almış olanların bu kurumlarda edindikleri hatalı alışkanlıklarda yoğunlaştığını tespit etmiştir. Velilerin çocuklarına harfleri adıyla öğretmeleri, kendi aralarında yaşanan problemleri çocuklarına yansıtmaları ve kendi çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmaları gibi davranışlarının ilk okuma yazma öğretiminde sorun oluşturduğu yönünde görüşler elde etmiştir. Ayrıca yazı programında yapılan değişiklikler, öğrencilerin küçük yaşlarda okula kayıt edilmeleri, birinci sınıfı okutan öğretmenlerin meslekte 20 yılını aşmış olmaları gibi durumlarında ilk okuma yazma öğretiminde sorun oluşturduğuna ilişkin sonuçlara da ulaşmıştır (Ünüvar, 2002).

Erikson ve arkadaşları (2003: 132- 144) yaptıkları araştırmada, 1. sınıfta konuşan bir kelime işlemcisine sahip olan bir bilgisayarı kullanmışlardır. Çocuklara, bilmedikleri kelimeleri okuyabilmek için bu bilgisayarı kullanabilecekleri söylenmiş ve bu bilgisayar programını doğru şekilde kullanabilmeleri için eğitmişlerdir. Araştırmacılar, hangi öğrencilerin hangi kelimeler için programı kullandıklarını günlük olarak kaydetmişler ve öğrencilerden bu uygulamayla ilgili düşüncelerini yazmalarını istemişlerdir. Araştırma sonunda, birinci sınıf öğrencilerinin, kendi okur-yazarlıklarını geliştirmeye yönelik böyle bir teknolojiyi başarıyla kullanabildikleri ve bu teknoloji için gerekli becerileri ve uygun davranışları coşku içinde ortaya koyduklarını görmüşlerdir. Yine araştırma sonucunda, bu teknoloji sayesinde öğrencilerin, kendi normal okuma becerilerinin ötesinde, bağımsız olarak sözcükleri okumayı başardıklarını da bulmuşlardır.

Aydoğan ve Koçak (2003), Konya ilinde 204 çocuk üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında, okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden çevresel faktörleri incelemişlerdir.

Russell (2003: 104) yaptığı araştırmasında, İngilizcenin farklı lehçelerini konuşan öğrencilerin okuma ile ilgili yaşadıkları problemlerin asıl nedeninin dil farkı değil, kültürel farklılıktan kaynaklandığından bahsetmiştir. Ayrıca alan yazında eskiden okumanın öğretilmesiyle ilgili dil ve lehçe farklılıklarından kaynaklanan okuma engelleri ile ilgilenilirken; şimdi artık öğrencilerin güçlendirilmesi ve okumanın iyileştirilmesine yönelik öğretimsel tekniklerin geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okumanın iyileştirilmesi için, grup içi ve gruplar arası öğrenci etkinliklerinin kombinasyonu olan bir tekniğin kullanışı üzerine bir çalışma yapan Simplicio, (2003: 110), öğrencileri; yetenek düzeyleri, öğrenme tarzları, çoklu zekaları ve diğer arkadaşlarıyla birlikte çalışma yeteneklerine göre gruplara ayırmıştır. Her bir gruptan, belirlenen bir makalenin küçük bir parçasını okumalarını ve özet çıkarmalarını istemiştir Daha sonra her parçalardan, grupların çalışmalarının bütünleştirilmesiyle entelektüel bir puzzle (bulmaca) oluşturmuştur. Simplicio, çalışma yaptığı bu yöntem sonucunda, öğrencilerin okuma ve anlama yetenekleriyle, bireysel ve grup halinde çalışma yeteneklerinin arttığını ve bu yöntemin öğretmenler için, çocukların okuma ve anlamayla ilgili eksikliklerinin tespitinde bir araç niteliğinde olduğunu ve böylelikle sıkıcı ve uzun okuma alıştırmalarının çocuklar için eğlenceli etkinlikler haline dönüştüğünü belirtmiştir.

Thonhauser (2003: 93- 110) Lübnan' daki sözlü ve yazılı dil arasında bir uyumsuzluğun var olduğunu, bunun kaynağının; konuşma dilinde Lübnan Arapçasının hakim olmasına rağmen yazılı dilde İngilizce, Fransızca ve modern Arapça kullanıldığını belirtmiştir. Mülakatla yaptığı araştırma sonucunda; yazılı ve sözlü modlar arasındaki süreklilik ve süreksizlik algılarının iki dillilik (bir dilin 2 tane değişik şivesinin kullanılması) tarafından şekillendirildiğini bulmuştur.

Forman, ve arkadaşları (2003: 289- 324), okul öncesi müfredatlarının seçimli (esnek) ve fonetik farkındalığı içeren şekilde düzenlenmesinin, birinci basamak okuma ve heceleme ile okuryazarlık becerilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma 4872 çocuğun okuduğu (% 85 i Afrikalı-Amerikalı), 32 tane okul öncesi eğitim kurumunda 114 tane sınıfta yapılmıştır. Araştırmada, okuryazarlık müfredat öğretmenin seçiminin az veya çok olduğu ve fonetik farkındalığın az veya çok olduğu şekilde tanımlanmış ve sürekli profesyonel gelişim temelinde uygulanmış müfredatın ne derece uygulandığı ve öğrenci davranışları ölçülmüş. Araştırma sonucunda, fonetik farkındalığı içermeyen bir alfabe eğitiminin fonetik farkındalığı içeren bir alfabe eğitimi kadar etkili olmadığı bulunmuştur. Yine fonetik farkındalık ile etkili öğretimin ve alfabetik kodlamanın, hem sürekli profesyonel gelişimin hem de önceden planlanan fonetik farkındalık etkinliklerinin sonucu olduğu bulunmuştur.

Çelenk (2003b:118- 124), yapmış olduğu çalışmada; okur-yazarlığı geliştirmek için, hikaye dinleme, mesajlar yazma, hikayeleri tekrar etme, doğal okuma ve yazma etkinliklerini içeren dramatik oyunlara katılma ve hikaye kitaplarının okunmasına katılma gibi çalışmaların yapılmasını tavsiye etmiştir. Yine aynı çalışmada okulöncesi eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin, ailenin sahip olduğu okuma geleneği, büyük resimlerle bezenmiş ve tahmin etmeye yöneltici okuma kitapları, aile içinde çocuğun da katıldığı dinleme etkinlikleri (masallar ve hikayeler gibi) erken okur-yazarlık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson ve arkadaşları (2003: 113-116), görsel sanatlar vasıtasıyla okuma ve yazma eğitiminin nasıl verilebileceğine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada "Yönlendirilmiş Okuma, Yazma ve Sanat Etkinliği (DRWAA) isimli bir yöntem uygulamışlardır. Yöntemin aşamaları şunlardır:

1. Gözlem: Öğretmen ve öğrenciler bir sanat eserini gözlemliyorlar.
2. Tahmin Etme: Her bir öğrenci bu sanatçının neyi anlatmak istediğini tahmin ederek, bunu yazıyor.

3. Okuma: Öğrenciler, sanatçı ve onun eseri hakkında okuyarak bilgi ediniyorlar.
4. Tartışma: Öğrenci ve öğretmenler, sanat eseri hakkında tartışıyorlar.
5. Yazma: Her bir öğrenci sanat eseri hakkındaki düşüncelerini yazıyor.
6. Sanat: Her bir öğrenci bu sanat eseriyle ilgili sanatsal bir dizayn yaparak, yöntemin son aşamasını tamamlıyor.

Richardson ve arkadaşlarına göre bu yöntemle öğretmenler görsel sanatları kullanarak okuma ve yazma etkinliklerini birleştirmekte ve daha iyi bir öğrenme sağlayabilmektedirler ve yine bu yöntem vasıtasıyla öğrenciler; kavramlar arasında bağlantıları görmekte, yapıları keşfetmekte, gözlemleyerek anlamlar inşa etmekte, sembolleri belirlemekte ve böylece çeşitli problemlere çözüm yolları bulabilmektedirler.

Şenel (2004: 48- 53), İstanbul ilinde 106 sınıf öğretmeni üzerinde yapmış olduğu araştırmada; öğretmenlerin % 91'inin cümle yöntemini tercih edip, bu yöntemi kullandığını ve bu öğretmenlerin yalnızca % 67'sinin bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Lazarowitze (2004: 267- 299), İsrail' de öğrenim gören 184 arap ve 321 musevi öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında; çocuklara birbiriyle ilişkili dört resim vermiş ve bu resimleri seçilmiş broşürlere yapıştırıp, kendi dillerinde (Arapça veya İbranice) bu resimlere dayalı hikaye yazmalarını istemiştir. Aktif öğrenme ve (succes for all) ye göre her 2 grup test edilmiş ve araştırma sonucunda; her iki grubunda hikaye yazma açısından kültürel farklılığın olduğunu belirlemiştir.

Çınar (2004: 31- 45), Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin, Malatya ilinde 240 öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim sürecinde zaman problemi yaşadıkları, Okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen

katkı ve desteği sağlamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine öğretmen yetiştirmede birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve ilk okuma yazma öğretimi derslerine daha fazla önem verilmesi ve bu derslerinin uygulama çalışmalarına dayalı olarak yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Lerkkanen ve arkadaşları (2004: 793- 810), ilköğretim 1. basamak öğrencilerinin okuma ve yazma performansı arasındaki muhtemel ilişkileri incelemek amacıyla, Fince konuşan 83 tane öğrenciden; okuma, heceleme ve üretici yazma becerilerine ilişkin veriler toplamışlardır. Öncelikle okul yılının başında bu öğrencilerin başlangıç okuma becerilerini ölçülmüşler. Araştırma sonuçlarına göre: birinci yarıyıl boyunca okuma ve heceleme arasında karşılıklı bir ilişki var olduğunu; okuma performansının heceleme yeterliğini arttırmış ve heceleme üzerindeki etkisinin daha zayıf olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun dışında, birinci basamakta yazmadaki üretkenlik okuma performansını olumlu etkilediğini; fakat bunun tersi bir ilişki (okumanın yazmayı etkilemesi) olmadığını bulmuşlardır. Araştırmanın genel sonucunda: kompozisyonel yazmanın, okumanın gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemeye yönelik olarak 1272 çocuk üzerinde yapmış oldukları çalışmada, çocukların kitap okumayı sevdikleri, en fazla okunan kitap türünün hikaye ve roman olduğu ve halk kütüphanelerinin yetersiz olduğu sonuçlarını ortaya çıkarmışlardır.

Dorthe ve Pia (2004: 79- 99), deneysel olarak yapmış oldukları çalışmada; 20 tane Finlandiyalı çocuğa bazı hikayeleri, Danca ve Fince yazılı ve sözlü olarak anlatmaları istenmiş ve bunun ile yazı dili ile konuşma dili arasındaki karmaşık ilişkiyi incelmeye çalışmışlardır. Bunu yaparken nicel ve nitel analizden faydalanmışlardır. İlkönce çocukların konuştukları dillerde azalmakta olan ses olayları karşılaştırılmış, daha sonra ses olayları ve imla kurallarındaki hataların her ikisinde incelenmesi yoluyla yazılan hikayelerdeki imla hatalarının dağılımını analiz etmişlerdir. Sonuçta çocukların, kendi kendine

konuşmaları, okumaları ve yazmalarının birbirini etkilediği sonucunu ortaya çıkarmışlardır.

Şengül ve Yalçın (2004), ders kitaplarındaki klasik okuma ve anlama çalışmalarından farklı bir yapı içerisinde, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirerek üst düzeyde zihinsel işlemler gerçekleştirmelerine olanak sağlamak amacıyla yaptıkları çalışmada bir model önerisi geliştirmişlerdir.

Luiza ve Navas (2004: 93- 131), Portekizce ve Japoncayı bilip, 19 ve 75 yaş aralığında olan(yaş ortalaması=52,9) toplam 35 yetişkin üzerinde yapmış oldukları deneysel çalışmalarında; bir alfabetik sistem olan Portekizce ve alfabetik bir sistem olmayan Japoncayı konuşabilen yetişkinleri incelemeye ve kıyaslamaya gitmiş ve araştırma sonucunda; her iki dilin konuşulmasında çeşitli düzeylerde fonetik hataların olduğu, gruplar arası konuşma hataları bakımından farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Fonetik farkındalığın gelişmesine katkıda bulunması için mevcut çalışmasının grupların açık bir şekilde alfabetik eğitime tabi tutulması gerektiğini de önemle belirtmişlerdir.

İzmir İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nın "İlk Okuma Yazma Çalışmalarında Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yöntemi Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması" konulu öğrenciler üzerinde uygulamalı olarak yapmış oldukları çalışma sonuçlarında; MEB bünyesinde Yeni İlköğretim Müfredatı içerisinde en çok konuşulan durumun Türkçe 1 öğretim programı olduğu, STCY ile cümle yönteminin farklı yönlerden avantaj ve dezavantajlarının olduğunu tespit etmişlerdir (http://www.ilkokuma.com/) .

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı tarafından 16.12.2005 tarihinde 1-5 sınıflar İlköğretim Müfredat Programlarının uygulanmasına yönelik bir rapor hazırlamışlardır. Hazırlanan raporda Türkçe 1. sınıf öğretim programının olumlu ve olumsuz yönleri belirtilmiş ve sınıf mevcutlarının mutlaka düşürülmesi ve bitişik eğik el yazısının kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir (http://www.yeniturkceegitimi.org/).

Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı tarafından 1-5 sınıflar İlköğretim Müfredat Programlarının uygulanmasına yönelik hazırlanan raporda Türkçe 1. sınıf öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar şöyle ifade edilmiştir (Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, 2006):

- El çalışmaları için öngörülen çalışmalar yeterli değildir.
- Seslerin veriliş süresi kesinleşmemiştir.
- Değerlendirme kısmında daha fazla eğik yazı ile ilgili metinlere yer verilmiştir.
- Öğrencilerin belirgin şekilde heceleyerek okudukları
- Öğrencilerin söylenenleri yazarken eksik yazmaları
- Öğretmenlerin bitişik-eğik yazıyı çok iyi bilmemeleri.
- Okumanın çok yavaş olması
- Sınıfların kalabalık olması eğitim durumu ve değerlendirmeyi güçleştiriyor
- n ve m sesleri aynı grupta verildiği için öğrencilerin bu iki sesi karıştırmaları
- Seslerin tanıtımı ile ilgili örneklerin yetersiz olması

Oktay ve Kerem (2004), okulöncesinde öğrenim gören 26 öğrenci üzerinde yapmış oldukları deneysel çalışma sonucunda, okul öncesi dönemde bulunan 5-6 yaş arasındaki çocuklara "Okumaya Hazırlık Programı" nı hazırlayıp uygulamışlar ve sonuçta çocukların okuma gelişimlerini desteklediğini ortaya çıkarmışlardır. Deney Grubu'nun, eğitim programının uygulanmasının ardından beş farklı test ölçümü sonucunda elde ettiği puanlar Kontrol Grubu ile karşılaştırıldığında, anlamlı fark bulmuşlardır. "Okumaya Hazırlık Programı" 5-6 yaş grubu çocuklarının, okuma gelişimlerini etkileyen temel becerilerden fonolojik duyarlılık becerisi, okuma kavramları, kelime dağarcığı, görsel ve işitsel ayrımlaştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ege (2004: 136- 140), "Türkçe' de Fonemlerin Edinimi" isimli 2-12 yaş arası toplam 2568 çocuk üzerinde yapmış olduğu araştırmada; Türk çocuklarının 5 yaşı sonuna kadar diğer seslerin, 6 yaşında da "r" nin kazanımını

tamamladıklarını tespit etmiştir. Türk çocuklarının 7 yaşına basınca tüm sesleri edindiğini belirlemiştir. Yine fonem öğrenmede sözcük başı kullanmanın en kolay pozisyon olduğu, kanısına aykırı olarak; k, l, v, r, n seslerini iki ünlü arası veya sözcük sonu öğrenmenin daha erken kazanıldığını belirlemiştir. Seslerin ediniminin yalnızca fonemlerin özelliklerine göre değil, sesin sözcükteki pozisyonu ve sözcük seçimi gibi başka faktörlere göre değiştiğini de ispat etmiştir.

Sprenger ve arkadaşları (2004: 9- 33), dört alfabetik yazı dilinin (İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca) esas dilbilimsel ayrıntılarını belirlemek için bir psikolinguistik literatürü tarayıp, İspanyol, Alman ve Fransız gençlerinin imla kurallarına göre yazma ve okuma yeteneklerini deneysel araştırmayla incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda, çocuklarda okuma ve imla kurallarına göre yazma yeteneklerinin her ikisinde de fonetik yöntemlere bir işaret ve kuvvetli bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca okumayı ve imla kurallarına göre yazmayı öğrenmeyi yüzeysel (basit) imla kurallarıyla öğrenmenin, derin imla kurallarıyla öğrenmeye göre daha az zor olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuçta, fonetik okuma yönteminde konuların her dilin fonetik yapısına bağlı olduğunu belirlemişlerdir.

Özbay (2005), "Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi" konulu kuramsal bir çalışma yapmıştır. Ayrıca Başaran ve Karatay (2005), ilköğretim I. kademede eğik el yazısı eğitimi vermenin ve günlük hayatta eğik el yazısı kullanmanın yararlarını ortaya koymak amacı ile yapmış oldukları araştırmada, eğik el yazısı ile ilk okuma yazmaya başlamanın önemi ve dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durmuşlardır.

Konuyla ilgili önemli bir çalışmada Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulundan (EPÖAPK) toplam 13 profesörün 02.12.2005 günü Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde toplanıp, hazırladıkları çalışmadır. Çalışma sonunda İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir), Sonuç Bildirisi' nde şu sonuçlara ulaşmışlardır (2005: 1-8):

- Program değişiklikleri öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve yaşantılarından kaynaklanma durumundadır.
- Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.
- Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.
- Yeni İlköğretim Programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

Bu şekilde sonuçlanan çalışma; yeni ilköğretim programları konusunda özellikle programların geliştirilme ve hazırlanma sürecindeki aksaklıkları belirleme ve programların yeniden gözden geçirilmesi açılarından elde edilen bulgular önemlidir.

Akyol (2005b: 93- 108), kuramsal olarak yeni ilk okuma yazma öğretim programı hakkında; STCY' nin esnek bir yapıya sahip olduğunu, bitişik-eğik yazıya geçişin okuma ve yazma açısından önemli avantajlar getirdiğini

belirtmiştir. STCY' nin uygulamadaki esnekliğine ve bitişik eğik yazı kullanmanın pek çok avantajı beraberinde getirdiğine dikkat çeken Akyol, STCY' nin öğretim sürecinin her aşamasında, görselliğe önem verilmesi ve farklı duyulara da hitap edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çelenk (2005b: 109- 121), Yeni ilk okuma yazma öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında; STCY' nin adının konulmasında büyük hata yapıldığını ifade etmiş ve STCY ismi söylendiğinde öğrenme sürecinin cümleden başlanması gerektiğini ve cümle yaklaşımının ses temelli olabilmesi içinde o cümlenin içinde belli bir sesin aralığının taşıması gerektiğini (uçtu uçtu uçak uçtu "u sesi ağırlığı", yağ yağmur yağ. "ğ sesi ağırlığı" vb.), ifade etmiştir. Ses temelli cümle yaklaşımından kastın, sesi cümle yapıları arasında okunuş ve yazılışını anlamdan ve sesin anlamlı yapılar içinde doğal işleyişinden koparmadan çocuğun algılamasını sağlamak olduğunu ifade etmiş ve şu anki yöntemin aslında aşamalı bir yol izlediğini ve bireşim yönteminin, aşamalı bireşim tekniği olduğunu savunmuştur.

Binbaşıoğlu (2005: 122- 135), 2005 yılında Erciyes Üniversitesi' nde yapılan, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunduğu "İlk okuma ve Yazma Programı ve Öğretimi" isimli çalışmasında; ilk okuma yazma öğretimini tarihsel, felsefi ve psikolojik olarak ele almış ve her yöntemin kendine göre artıları ve eksilerinin olduğunu ifade etmiştir.

Güneş (2005: 136- 145), 2005 yılında Erciyes Üniversitesi' nde yapılan, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunduğu "Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?" isimli çalışmasında; STCY' nin niçin seçildiğini, özelliklerini, aşamalarını, ilklerini, cümle yöntemine göre farklılıklarını ve bitişik eğik yazıya ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Çalışmasının sonunda 2003-2004 öğretim yılında 120 pilot okulda denenen STCY ile öğrencilerin; grup halinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtiklerini, düzgün el yazısı yazdıklarını, dikkat ve anlama düzeylerinin arttığını ve öğrenme sürecinde aktif rol aldıklarını ifade etmiştir.

Çiftçi, (2005: 146- 158) Bolu ilinde 37 sınıf öğretmeni, 18 okul yöneticisi ve 10 müfettiş olmak üzere toplam 65 eğitimci üzerinde yapmış olduğu araştırmada; ilk okuma yazma kazanımlarının öğrenci ihtiyaçlarına ve seviyesine uygun olduğunu, kazanımların birbiriyle tutarlı ve açık, net ve gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Çiftçi, içeriğin öğrenciler için anlamlı olduğunu, içerikte yer alan bilgilerin sunuluş sırasının öğretim ilkelerine uygun olduğunu ve STCY' nin aşamalarının uygulamada kolaylık sağladığını belirlemiştir. Çiftçi öğrencilerin bitişik yazıyı okumada ve yazmada bazen zorlandıkları ve bunun önlenebilir olduğunu da ifade etmiştir.

Şahin ve arkadaşlarının (2005: 159- 175) STCY ile Çözümleme Yöntemini karşılaştırmaya yönelik 56 sınıf öğretmeni ve 352 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerin STCY hakkında genelde olumlu görüşte oldukları, sadece okuma hızı açısından çözümleme yönteminin daha etkili olduğu görüşünü bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine çocuklara uygulanan okuma testleri sonucunda, STCY ile okuma öğrenen öğrencilerin çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okudukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sever (2005: 177- 192), 2005 yılında Erciyes Üniversitesi' nde yapılan, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunduğu "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı" isimli çalışmasında; programın dayandığı temel felsefenin öğretimin doğasıyla çeliştiğini, programda anadili öğretiminin beceri alanlarının yapay bir anlayışla çeşitlendirildiğini, programın dil ve anlatımında savrukluk ve özensizliklerin olduğunu, programda yapılan açıklamalarda terimsel kargaşaların bulunduğunu, Türkçe sözcükler yerine yabancı kökenli sözcükler kullanıldığını ve programda dilsel becerilerin geliştirilmesinin sadece zihinsel süreçlerle ilişkilendirilmesi ve becerilerin tanımlanmasında yanlışlıkların olduğunu ifade etmiştir.

İlhan, Türkçe Öğretim Programını (1-5 sınıf) estetik eğitim açısından incelediği araştırmasında; özellikle görsel okuma-sunu öğrenme alanının müfredata ilk kez konulması ve öğretmeler tarafından öğrenci seviyesine uygun

görülmesi olumlu bir gelişme olarak ifade etmiş ve görsel okuma-sunu öğrenme alanını "estetik eğitim" açısından ele alarak; çocuğun görsel algısını olumlu yönde etkileyeceği ve dolayısıyla estetik eğitime katkı sağlayacağı , fakat bu kavramların öğretmen tarafından öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak doğru ve yerinde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (İlhan, 2005: 201- 216).

Collins, (2005: 220- 229), in ilköğretim Türkçe programları pilot uygulamalarını değerlendirmeye yönelik yaptığı araştırmasında; programın "yaratıcı ve eleştirel düşünme" açılarından güçlü yanları olduğunu, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, öğretmen ve müfettişlerin program hakkında eğitim eksikliği, okulların fiziksel olanaklarının yetersiz olduğunu programın zayıf yanları olarak ifade etmiştir.

Bulut (2006), 8 ilde toplam 982 öğretmen üzerinde "Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi" isimli betimsel tarama modeliyle yapmış olduğu doktora tez çalışmasında; Türkçe dersi öğretim programında öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada "çok", programda öngörülen değerlendirmenin ise "orta" düzeyinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Akyol (2006: 3- 14), ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden olan "bireşim yöntemi" ile "çözümleme yöntemini" 73 öğrenci üzerinde uygulamalı olarak karşılaştırdıkları deneysel araştırmaları sonucunda; bireşim yöntemi ile öğrencilerin 52,5 günde okuma-yazma öğrenirken, çözümleme yöntemi ile öğrencilerin 76,6 günde okuma-yazmayı öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine hızlı okuma ve doğru yazma açılarından bireşim yöntemi lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Fakat okuduğunu anlama becerisi açısından hiçbir yöntem lehinde anlamlı bir fark bulmamışlardır.

Acat ve Özsoy' un (2006: 15- 37), Eskişehir ilinde toplam 268 tane sınıf öğretmeni üzerinde STCY' de karşılaşılan güçlükleri belirlemeyi amaç edindikleri tarama modelli araştırmalarında; okuma-yazma öğretiminde bitişik-eğik yazı yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığını, fakat hızlı okuma-

yazma ve okuduğunu anlama konusunda öğrencilerin çok zorlandıkları ve yöntemin önemli bir problemi olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırma sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde belli bir yöntemi zorunlu kılmak yerine, yöntem seçimini öğretmene bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tosunoğlu ve Melanlıoğlu (2006: 86- 99), Cumhuriyetten günümüze kadar geçen sürede değişen altı tane Türkçe Müfredat programını (1924-26, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005) öğrenme alanları, amaçları ve süreleri, araç-gereçleri açılarından kıyaslayarak ele almış ve genel bir değerlendirmede bulunmuştur.

Başaran, (2006: 109- 114) 128 öğrenci üzerinde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlıklarına yönelik yaptığı çalışmada, sadece 24 (% 18,8) öğrencinin tüm kriterlere uygun doğru yazı yazma davranışı sergilediğini tespit etmiştir. Yine Başaran yaptığı araştırmada, eğik el yazısı öğretiminde sınıf öğretmeninin performansının etkili olduğu sonucuna da ulaşmıştır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerine yönelik toplam 12 öğrenci üzerinde Köksal, Temur ve Akçam (2006: 189- 196) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin görsel okumada resimlerde gördüklerini söyleme, öncelik-sonralık ve sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi ilişkiler kurduklarını tespit etmişlerdir.

Baş, (2006: 215- 224) STCY ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde harf sıralaması oluştururken dil öğretimi açısından dikkat edilmesi gereken unsurları ortaya koymayı amaç edindiği araştırmasında, ilk okuma yazma öğrenme-öğretme sürecinde harflerin belli kurallara göre sıralanmasının okuma ve yazma becerilerinde sağladığı kolaylıkları ele almıştır.

Güneş, (2006: 57- 69) Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmen Yetiştirilmesini isimli çalışmasında STCY' nin felsefesi, uygulaması ve değerlendirilmesi açılarından teorik olarak ele almıştır.

Kazu ve Ersözlü (2006: 237- 248), bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli bir araştırma yapmışlardır. Toplam 70 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak öğrencilerin zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağı konularında olumlu düşündükleri, bitişik eğik yazı öğretimin kolay oluşu, bitişik eğik yazının okumayı olumlu yönde etkilemesi, hızlı yazma ve okuma sağladığı gibi konularda ise öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yeni ilköğretim Programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin Korkmaz (2006: 249- 260) yaptığı araştırmasında; ilk okuma yazmaya bitişik eğik yazıyla başlamanın program açısından, alt yapı eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenin işinin zor olmasından sonra 4. problem olarak tespit etmiş ve yine birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik-yazı yazmada zorlanabileceğini programla ilgili gelecekte olabilecek sorunlar olarak belirlemiştir.

Yıldırım (2006: 261- 268) yeni ilköğretim programlarını değerlendirmeye yönelik kuramsal olarak yaptığı araştırmasında, ilköğretim programlarını tarihsel süreçlerle ele almış, programın felsefesi, öğrenme alanları ve kazanımlara ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Yine Bay (2006: 634- 645), "Cumhuriyetten günümüze ilk okuma yazma öğretim sürecinin tarihsel gelişimi" isimli çalışmasında ilk okuma yazma öğretimini 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 2005 tarihlerinde hazırlanan programlarla ele almış ve çeşitli değerlendirmelerde bulunmuştur.

Akpınar, Turan ve Gözler (2006: 403- 414) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim müfredatına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla 78 tane birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmeni üzerinde tarama modeliyle yapmış oldukları araştırmada; yeni ilköğretim müfredatının birleştirilmiş sınıflara göre uygun olmadığı ve yeniden

düzenlenmesi gerektiği ve yine STCY' nin birleştiriliş sınıflarda öğretim açısından kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Engin (2006: 509- 516), mülakat yöntemiyle 10 öğretmenle görüşme yapmış ve araştırmasında, öğretmenlerin genelde okuma-yazma öğretimine ilişkin yapılan değişikliği olumlu karşıladığı, öğretmenlerin yöntemi iyi bilmediklerinden dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunları çözmek için hizmet içi eğitim talep ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Deliveli (2006: 26- 31), "Yeni Türkçe Programı ve Birinci Sınıflarda Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kazanılmasında Yöntem Sorunu" isimli çalışmasında; İlkokuma yazma öğretiminin amacının, birinci sınıf öğrencisine uygun yöntem ve materyalleri kullanarak, çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmak ve dile ait temel becerileri geliştirmek olduğunu ve İlkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin hem Türkçe programının amaçlarına ve hem de birinci sınıf çocuğunun gelişim özelliklerine uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine Deliveli çalışmasında, STCY' nin Türkçe programının amaçları ile birinci sınıf çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olup olmadığını da incelemiştir.

Bay ve Bay (2006: 621- 633) gözlem formu ve görüşmeye dayalı olarak yaptıkları "okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında görülen eksiklikler ve alternatif çözüm önerileri" isimli araştırmalarında, 36-72 aylık çocuklar için uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının, İlköğretim Türkçe Dersi Eğitim Programları dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur.

Sağırlı (2006: 269- 287), STCY' nin ilk okuma yazma öğretimi süreç ve etkinlikler üzerindeki başarısının uygulama öğretmeni tarafından değerlendirme amacıyla 40 uygulama öğretmeni üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin STCY ile okuma yazma öğretiminde araç-gereç (öğretim materyali) temin etme açısından zorlandıkları, yöntemin çok zaman alıcı olduğu,

öğrencilerin en çok hecelerden kelime oluşturma ve nitelikli okuma-yazma bölümlerinde zorlandıkları, sonuçlarına ulaşmıştır.

Bu araştırmalar ışığında, şu genel sonuçlar çıkarılabilir. Ülkemizde ilk okuma yazma öğretimi konusunda azımsanmayacak sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmaların genelde nicel ağırlıklı olduğu ve görüş almaya dayalı olması dikkat çekicidir. Bu durum, ilgili çalışmaların sınırlı yönlerini belirleme anlamına gelmektedir. Okuma yazma gibi çok boyutlu bir olgunun, daha çok boyutlu olarak ele alınması, incelenmesi bir ihtiyaç gibi görünmektedir.

Bu araştırmalardan çıkan bir diğer sonuçta, ilk okuma yazma konusunun hemen her zaman eğitimcilerin ilgisini çeken önemli eğitim sorunları arasında yer aldığı gerçeğidir. Araştırmalardan, okuma yazma öğretiminde ideal bir modelin olmadığı, her yöntemin olumlu-olumsuz yönlerinin olabileceğinin anlaşılmış olması önemlidir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya geçirdiği STCY' nin etkililiğini incelemek daha doğru ve etkili okuma-yazma öğretimini sağlamak açısından önemlidir. İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' nin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, ilgili literatürde çok yönlü araştırma boşluğunu doldurması açısından önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın evren ve örneklemi ile verilerin toplanması, analizi ve kullanılacak istatistiksel işlemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' nin etkililiğini, ilköğretim sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından gözlem yapılarak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2002: 5). Bunun için, araştırmacı tarafından iki bölüm ve konuyla ilgili çeşitli maddelerden oluşmuş anket formu oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada niteliksel verilerden de faydalanılmıştır. Bu amaçla 5' i ilköğretim müfettişi ve 15' i sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 20 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' nin Türkiye' de 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulandığı toplam dokuz ildeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve müfettişler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemi, pilot uygulamanın yapıldığı 9 ilde yer alan okullardan, derslik ve öğrenci sayısı en fazla olan 5 okul alınarak, toplamda 45 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile aynı ilde görev yapan ilköğretim müfettişlerinden oluşturulmuştur. Örneklem grubuna bu illerin tercih edilme nedeni, bu okulların sahip olduğu pilot uygulama deneyimlerinden yararlanma düşüncesidir. Örneklem grubuna, her okuldan 1. ve 2. sınıf, sınıf öğretmenleri ve ayrıca 2 okul yöneticisi ve örnekleme alınan illerdeki ilköğretim müfettişlerinin yarısı dahil edilmişlerdir. Müfettiş sayıları İstanbul, Ankara ve İzmir illerinde fazla olduğundan dolayı, bu 3 ilde müfettiş sayısının dörtte biri örneklem grubuna alınmıştır. İllerde pilot uygulama yapılan 45 ilköğretim okulun isimleri ve resmi kaynak ile elde edilen ilköğretim müfettiş sayı bilgileri ve illere gönderilen anket sayısının dağılımı Ek 2 de verilmiştir.

Örnekleme alınan ilköğretim okulu, sınıf öğretmeni, okul yöneticisi ve müfettiş sayılarının, illere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İllere Göre Örnekleme Alınan Müfettiş, Okul ve Öğretmen ile Okul Yöneticisi Sayıları

İller	İlköğretim Okul Sayısı	Okullara Gönderilen Anket Sayısı (Sınıf Öğretmeni + Okul Yöneticisi)	Müfettiş Sayısı	Toplam
Ankara	5	90	42	132
Bolu	5	62	10	72
Diyarbakır	5	62	22	84
Hatay	5	60	30	90
İstanbul	5	68	75	143
İzmir	5	58	36	94
Kocaeli	5	86	25	111
Samsun	5	65	35	100
Van	5	56	19	75
Toplam	**45**	**607**	**294**	**901**

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yeni ilk okuma yazma programının değerlendirilmesi ve sorunlarına ilişkin veriler, öğretmen, müfettiş, okul yöneticilerin görüşlerinden elde edilmiştir. Bu amaçla, yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak likert ölçekli anket formu ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Üçüncü alt amaca ilişkin verileri elde etmeye dayalı anket formu hazırlanmıştır. Bu formda Yeni Türkçe 1 programına ait kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar programda yer aldığından dolayı herhangi bir faktör analizine ihtiyaç duyulmamıştır.

İkinci ve dördüncü alt amaca ilişkin verileri elde etmeye dayalı anket formu hazırlanmıştır. Burada Türkçe 1 programının incelenmesine ilişkin görüş maddeleri bulunmaktadır. "Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Genel Görüşler" başlıklı bölümün güvenirlik-geçerlilik çalışması sonucunda Elazığ il merkezinde toplam 94 sınıf öğretmeni ve ilköğretim müfettişinin görüşleri alınmış ve döndürülmemiş temel bileşenler analizinden (Unrotated Factor Solution) yararlanılmıştır. İlk hazırlanan ölçekte bulunan 15 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.760, Bartlett Testi 601.159 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 12 madde işler durumda gözükmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda işler durumda bulunan 12 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.793, Bartlett Testi 533.026 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha .781 olarak bunmuştur (Ek 3). Ayrıca ölçeğin geçerliliği için uzman kanısından da yararlanılmıştır.

"Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler" başlıklı bölümün güvenirlik-geçerlilik çalışması sonucunda Elazığ il merkezinde toplam 94 sınıf öğretmeni ve ilköğretim müfettişinin görüşleri alınmış ve döndürülmemiş temel bileşenler analizinden (Unrotated Factor Solution) yararlanılmıştır. İlk hazırlanan ölçekte bulunan 25 maddeye ilişkin ilk analiz sonuçlarına göre KMO (Kaiser-Meyer-

Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.848, Bartlett Testi 2041.044 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 23 madde işler durumda gözükmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda işler durumda bulunan 23 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.858, Bartlett Testi 1936.793 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha .774 olarak bunmuştur (Ek 4). Ayrıca ölçeğin geçerliliği için uzman kanısından da yararlanılmıştır. Anketin güvenirlik ve geçerlilik çalışması tamamlandıktan sonra anket son halini almış ve Ek 5 de verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma için, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından duyurulan, 2001 yılı için belirlenen araştırma destek projesine, 05.01.2006 tarihinde başvuruldu. Yapılan destek başvurusunun çeşitli düzeltmeler nihayetinde kabul edilmesinden sonra adı geçen kurumla, 03.04.2006 tarihinde 4343 sayılı ve 2006/3 nolu bir "Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü" imzalanmıştır (Ek.7). Bu aşamadan sonra anketlerin çoğaltılması, sınıflandırılması, ilgililere gönderilmesi, uygulanması, geri dönüşü ve araştırmacıya ulaştırılması, EARGED araştırma şubesi tarafından il milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla üç aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir (Ek.8).

Seçilen örneklemin, evreni temsil etme oranını yükseltebilmek için, geri dönüşlerdeki olası olumsuzlukları önleyebilmek amacıyla, illere, beklenen sayının yaklaşık iki katı kadar anket formu gönderilmiştir. Anketlerin geri dönüş ve araştırmaya kabul oranları Tablo 2' deki gibidir.

Tablo 2: Anketlerin Geri Dönüş ve Kabul Oranları

İller	Gönderilen Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı %	İptal Edilen Anket Sayısı ve %		Araştırmaya Dahil Edilen Anket Sayısı	Gönderilen Anketlere Göre Kabul Oranı %
				f	%		
Ankara	132	119	90.15	-	-	119	90.15
Bolu	72	67	93.05	11	16.41	56	77.77
Diyarbakır	84	76	90.48	9	11.84	67	79.76
Hatay	90	90	**100.00**	1	0.01	89	98.88
İstanbul	143	97	67.83	4	0.04	93	65.03
İzmir	94	86	91.49	5	0.06	81	86.17
Kocaeli	111	102	91.89	13	12.74	89	80.18
Samsun	100	100	**100.00**	-	-	100	**100.00**
Van	75	75	**100.00**	2	0.03	73	97.33
Toplam	901	812	90.12	45	0.05	767	85.13

Tablo 2' ye bakıldığında, anketlerin dönüş oranının %90.12 ve anketlerin araştırmacı tarafından kabul oranının ise % 85.13 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamı dışında bırakılan anket sayısı 45 (% 5) tir. Anketlerin iptal edilme nedenleri, anket formlarının hiç cevaplanmaması, yetersiz şekilde doldurulması ve yine araştırmaya katılan bir birey tarafından doldurulan anket formunun, fotokopi ile çoğaltılması şeklinde sıralanabilir.

Araştırmada en yüksek dönüş oranı, % 100 ile "Hatay, Samsun ve Van" illeri, en düşük dönüş oranı, % 67,83 ile "İstanbul" ilidir. Ayrıca, araştırmada, illerden gelen anketlerin, araştırmacı tarafında araştırmaya dahil edilmede en yüksek oran, % 100 ile Samsun ve Ankara illeri, en düşük oran ise, % 65.03 ile İstanbul ilinde gerçekleşmiştir. Dönen anketlerden iptal oranı en yüksek olan il, % 16,41 ile Bolu, iptal oranı en düşük il ise % 0 ile Ankara ve Samsun' dur.

Ayrıca araştırmada niteliksel verilerden de faydalanılmıştır. Bu amaçla Elazığ ilinde görev yapan 5' i ilköğretim müfettişi ve 15' i sınıf öğretmeni olmak

üzere toplam 20 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme için gerekli izin ve belgeler Ek 6 da verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 12.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır.

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' nin etkililiğini, ilköğretim sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri;

a. Cinsiyet,
b. Mesleki Görev Türü,
c. Mesleki Kıdem

değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz ve değerlendirmelerin de anlaşılır olmasını sağlamak için;

a. Mesleki Görev Türü: Sınıf Öğretmeni, Okul Yöneticisi ve İlköğretim Müfettişi olarak üç grupta,

b. Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü olmak üzere beş grupta, değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılanların kişisel bilgileri ile ilgili (mesleki kıdem, mesleki görev türü, mezun olunan okul türü, cinsiyet ve görev yapılan il) tanımlayıcı istatistiksel analizler için, Frekans ve Yüzde Alma teknikleri kullanılmıştır.

Çözümleme (cümle) yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya yönelik maddelerin istatistiki işlemlerinde, Frekans ve Yüzde Alma teknikleri; STCY' ye

ve bitişik eğik yazıya İlişkin genel görüş maddeleri ile Türkçe 1 Programı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin analizinde ise, frekans ve yüzde alma tekniği ile birlikte likert tipi ölçek kullanıldığından dolayı genel aritmetik ortalama alma tekniği kullanılmıştır.

Veriler örneklem grubunun cinsiyet, mesleki görev türü ve kıdem özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş, öncelikle normal dağılıma uygunluk testi homojenlik testi (Levene Statistic) yapılmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda, ikili değişkenlerde Mann Whitney U testi, ikiden fazla olan değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal- Wallis testi, farklılık belirten veri halinde Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programı STCY' nin etkililiğine ilişkin görüşler arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, dağılımın normal olduğu durumlarda Bağımsız Gruplar t-testi uygulanmıştır. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise ile Mann Whitney U testi uygulanmıştır

Çözümleme (cümle) yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya yönelik maddelere yönelik görüşlerin cinsiyet, görev türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılmasında görüşler arası anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kaykare (kikare) testi kullanılmıştır.

STCY' ye ve bitişik eğik yazıya İlişkin genel görüş maddeleri ile Türkçe 1 Programı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin mesleki görev türü ve kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, dağılımın normal olduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe Testi uygulanmıştır. Ancak, kritik değerlerin önemli sayıldığı durumlarda ise Least Significence Test (LSD testi) uygulanmıştır (Balcı, 2001: 259- 261; Büyüköztürk, 2002; Karasar, 1999).

Dağılımın normal olmadığı durumlarda, Kruskal- Wallis testi ve farklılık belirlendiğinde ise Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan likert tipi ölçek, beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak;

Hiç Katılmıyorum – Hiç Uygun Değil	: 1,00 - 1,80
Katılmıyorum - Uygun Değil	: 1,81 - 2,60
Kısmen Katılıyorum - Kısmen Uygun	: 2,61 - 3,40
Katılıyorum - Uygun	: 3,41 - 4,20
Tamamen Katılıyorum – Tamamen Uygun	: 4,21 - 5,00

şeklinde puanlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin, STCY' ye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmaya katılanların cinsiyetleri, mezuniyet durumları, mesleki görevleri ve kıdem bilgileri tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

4.1.1.Araştırmanın Yapıldığı İllere Göre Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımı

Araştırmanın yapıldığı illere göre, araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımı Tablo 3' te görülmektedir.

Tablo.3. Araştırmanın Yapıldığı İllere Göre Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımı

İller	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Bayan			
	f	%	f	%	f	%
Ankara	69	57.0	52	43.0	121	16.1
Bolu	37	64.9	20	35.1	57	7.6
Diyarbakır	40	60,6	26	39.4	66	8.8
Hatay	61	75.3	20	24.7	81	10.8
İstanbul	60	65.2	32	34.8	92	12.2
İzmir	49	62.0	30	38.0	79	10.5
Kocaeli	58	69.0	26	31.0	84	11.2
Samsun	75	75.8	24	24.2	99	13.2
Van	53	72.6	20	27.4	73	9.7
Toplam	**502**	**66.8**	**250**	**33.2**	**752**	**100**

Araştırma kapsamına dahil edilen, 767 kişinin ancak 752 tanesi cinsiyet ve il değişkenine cevap vermiştir. Tablo 3' e bakıldığında; araştırmaya katılanların % 66,8 inin erkek ve % 33,2 sinin de bayandan oluştuğu görülmektedir.

Yine Tablo 3' e bakıldığında, araştırma katılan kişi açısından örnekleme alınan 9 il arasında Ankara ili % 16,1 ile birinci ve Samsun ili % 13,2 ile ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Yine Bolu ili % 7,6 ile araştırmaya katılan kişi açısından araştırma örneklemi içerisinde en az orana sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı.

Araştırmaya katılanların mezuniyet durumlarına göre genel dağılımı, Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Mezuniyet Durumlarına Göre Genel Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	**f**	**%**
Lisans (Eğitim Fakültesi)	425	57.1
Lisans (Eğitim Fakültesi Dışı)	93	12.5
Yüksek Lisans-Doktora	36	4.8
Eğitim Enstitüsü-Yüksekokulu	171	23.0
Öğretmen Okulu	19	2.6
Toplam	**744**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılanların % 57.1 inin Eğitim Fakültesi'nden, % 23 ünün Eğitim Enstitüsü - Yüksek Okulu ve Açıköğretim önlisans tamamlama programından, % 12.5 inin Eğitim Fakültesi dışındaki farklı bir fakülteden, % 4.8 inin yüksek lisans- doktora ve % 2.6 sının ise Öğretmen Okulu'ndan mezun oldukları görülmektedir.

4.1.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımı

Araştırmaya Katılanların mesleki kıdemlerine göre genel dağılımı Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Genel Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	57	7.6
6-10 Yıl	103	13.7
11-15 Yıl	66	8.8
16-20 Yıl	132	17.5
21 Yıl ve Üstü	395	52.5
Toplam	**753**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 7,6 sının 1-5 yıl, % 13,7 sinin 6-10 yıl, % 8.8 inin 11-15 yıl, % 17,5 inin 16-20 yıl ve % 52.5 inin ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

4.1.4. Araştırmaya Katılanların Mesleki Görev Türüne Göre Genel Dağılımı

Araştırmaya katılanların mesleki görev türüne göre dağılımları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Mesleki Görev Türüne Göre Genel Dağılımı

Okulda Görev Konumu ve Branşlar	f	%
Sınıf Öğretmeni	413	54.6
Okul Yöneticisi	78	10.3
İlköğretim Müfettişi	265	35.1
Toplam	**756**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 54,6 sının sınıf öğretmeni, % 10,3 ünün okul yöneticisi (müdür-müdür yardımcısı) ve % 35,1 inin ise ilköğretim müfettişi olduğu görülmektedir.

4.1.5. Araştırmaya Katılanların STCY' ye İlişkin Bilgi Düzeyleri

Araştırmaya katılanların STCY' ye ilişkin bilgi düzeylerini kendilerine göre tercih etmişlerdir. Dağılım Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların STCY' ye İlişkin Bilgi Düzeyleri

STCY' ye İlişkin Bilgi Düzeyi	f	%
Çok	452	61.1
Orta	249	33.6
Az	39	5.3
Toplam	**740**	**100**

Araştırmaya katılanların, STCY' ye ilişkin bilgi düzeylerini kendileri değerlendirmiş ve sonuçta % 61,1 inin çok, % 33,6 sının orta ve % 5,3 ünün ise az düzeyde bilgiye sahip olduklarını belirttikleri Tablo 7' de görülmektedir. Korkmaz (2006: 251), Türkçe Öğretim Programını öğretmenlerin % 22 sinin çok iyi, % 51 inin iyi, % 14 ünün orta ve % 13 ünün ise yetersiz bilgi derecesine sahip olduklarını tespit ettiği araştırma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir.

4.1.6. Araştırmaya Katılanların Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Yapma Durumları

Araştırmaya katılanların mesleki yaşamı boyunca cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim yapma durumu Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Yapma Durumu

Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Yapma Durumu	f	%
Evet	626	88.8
Hayır	79	11.2
Toplam	**705**	**100**

Araştırmaya katılanların, mesleki yaşamı boyunca cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yapıp yapmadıkları sorulmuş ve sonuçta, araştırmaya katılanların % 88,8 inin cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yaptığı ve % 11,2 sinin ise cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi hiç yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Tablo 8' de görülmektedir. Özellikle bu bulgunun, araştırmaya katılanların cümle yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında araştırmanın geçerliliği açısından önemli olduğu söylenebilir.

4.1.7. Araştırmaya Katılanların STCY İle İlgili Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumları

Araştırmaya katılanların STCY ile ilgili hizmet-içi eğitim alıp lamama durumları Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılanların STCY İle İlgili Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumu

STCY İle İlgili Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumu	**f**	**%**
Evet	489	70.0
Hayır	210	30.0
Toplam	**699**	**100**

Araştırmaya katılanların, STCY ile ilgili hizmet-içi eğitim alıp almadıkları sorulmuş ve sonuçta, araştırmaya katılanların % 70,0 inin STCY ile ilgili hizmet-içi eğitim aldıkları ve % 30,0 unun ise STCY ile ilgili hiç hizmet-içi eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Tablo 9' da görülmektedir. Bu bulgu yeni yöntem olan STCY' nin uygulamasında öğretmenlerin gelecekte çeşitli sorunlar yaşayabileceğinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu sonuç, araştırmaya katılanların yeni ilköğretim müfredatının tanıtımına yönelik yapılan hizmet-içi eğitimlerde özellikle STCY hakkında yeterli bilginin verilmediğini algılamalarından dolayı kaynaklanmış olabilir. Özellikle görüşme yaptığımız öğretmenler, yöntemi daha çok uygulama halinde öğrendiklerini hizmet-içi eğitimlerden fazla bir şey öğrenemediklerini belirtmeleri de bu bulguyu güçlendirmektedir.

4.2. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; ilk okuma yazma öğretimi Osmanlı ve cumhuriyet dönemleri olarak tarihi açıdan ele alınmış ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Osmanlıda İlk Okuma Yazma Öğretimi

Türk eğitim tarihinde ilk yazılı kaynak 732-735 deki Orhun Anıtları dır. Bunu 1072- 1074 de Türkçe ilk sözlük olarak bilinen, Divan-ü Lügat-ıt Türk' ün Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılışı izler. 1727 de İbrahim Müteferrika' nın İstanbul' da ilk Türk matbaasını açması, okuma yazma açısından önemli bir olaydır.

Osmanlı dönemine okuma yazma öğretimi tarihi açısından bakıldığında; sıbyan mektepleri olarak adlandırılan ilkokullarda, "Darulmuallimin-i Sıbyan" denen öğretmen okullarından mezun olmuş öğretmenler görev alırdı. Osmanlıda, İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit' in öncülüğünde 1870-1872 yıllarında ortaya çıkan eğitimde yenileşme (usul-i cedid) hareketlerinin neticesi olarak, okuma yazma öğretim yöntemi olarak sese dayalı öğretim yöntemi olan "uslu-i savtiye" ortaya çıkmıştır. Sese dayalı okuma-yazma yöntemini benimseyen bu yöntemi Selim Sabit, Rehnüma-yı Muallimin ve Elifbayı Osman-i eserlerinde ve yine Mehmet Masum "Usul-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde ayrıntılı olarak anlatmışlardır. Özellikle bu yeni yöntemin günümüzde uygulanan STCY' nin felsefe, mantık ve bazı öğrenme alanları açılarından benzerlik göstermesinden dolayı, bu yöntemin daha ayrıntılı irdelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı döneminin önemli eğitimcilerinden olan Selim Sabit' in çocuğun okula başlama yaşına kadarki olan yaş dönemlerini psikolojik ve sosyolojik olarak ele alması, okuma-yazma öğretim sürecinde birbirine benzer harflerin öğretiminde benzerlik ve farklılıklardan (şekil benzerliği ve noktalama farkı-sayısı) faydalanması, eğitim-öğretim ilkelerinden olan, bilinenden-bilinmeyene, yakından-uzağa ve somuttan-soyuta ilkelerini ve yine yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini ön planda tutması, okuma-yazma öğretiminde

öğretim materyallerini kullanılması gerekliliğini eserlerinde yer vermesi, okuma yazma tarihimiz açısından çok önemli ve dikkat çekici gelişmelerdir.

Selim Sabit' in öğrencisi Kilisli Muallim Rıfat, eğitim-öğretim sürecinde oyun ve oyuncakların olumlu yönde çok önemli rolü ve katkısı olduğunu ifade etmesi ve, okuma-yazma öğretiminde harflerin şekerden yapılarak öğretilmesinin yararlı olduğunu belirtmesi ve yine Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde usul-i savtiyeyi uygulamalı olarak çok iyi anlatması ve günümüzde mevcut olan Türkçe öğretim alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma) kısmen tamamına yönelik çalışmalara ve etkinliklere yer vermesi okuma yazma öğretim tarihimiz açısından çok önemli gelişmelerdir.

4.2.2. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi

Cumhuriyet Dönemine kadar bireşime dayalı harf ve ses yöntemi kullanılmaktaydı. Cumhuriyet dönemi, okuma yazma öğretiminde, özellikle 1920'lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, kelime ve cümle yöntemi dünya literatüründe kabul gördüğü gibi ülkemizde de popüler bir hale gelmiştir. Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 günü yapılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan harf inkılabının ilk okuma yazma öğretimi tarihi açısından önemli bir dönüm noktaları olduğunu söyleyebiliriz.

İlk okuma yazma öğretim yöntemi tercih konusunda Cumhuriyet döneminde de her zaman tartışma gündemi halinde kalmıştır. Ülkemizde, ilk okuma yazma öğretim yönteminde, yöntem seçimi 1924 ve 1926 programlarında öğretmenin tercihine bırakılırken; 1936, 1948, 1957, 1968 ve 1982 programında çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiş ve 2004 yılına kadar bu yöntem zorunlu bir şekilde okuma yazma öğretim yöntemi olarak kalmıştır. 2004- 2005 öğretim yılında Türkçe 1 öğretim programı yeniden düzenlenmiş ve 9 ilde pilot okullar seçilerek program ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Gerekli düzenlemelerden sonra 2563 sayılı Tebliğler Dergisi kararıyla ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak STCY kabul edilmiştir.

4.3. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında; ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden; eski yöntem olan çözümleme yöntemi ile yeni yöntem olan STCY' yi karşılaştırmaya yönelik olarak elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.3.1. Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya Yönelik Maddeler

Çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya yönelik maddelerin genel dağılımı Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Çözümleme Yöntemi ile – STCY' yi Karşılaştırmaya Yönelik Maddeler

M no	Çözümleme yöntemi ile – STCY' yi karşılaştırmaya yönelik maddeler	Çözümleme (Cümle) Yön.		Ses Temelli Cümle Yönt.	
		f	%	f	%
1	Doğru ve anlamlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?	386	51,1	370	48,9
2	Hızlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?	523	**68,7**	238	31,3
3	Okuma-yazmaya erken geçmek amacıyla hangi yöntemi tercih edersiniz?	143	18,8	618	**81,2**
4	Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden, hangi yöntemi tercih edersiniz?	272	36,1	481	**63,9**
5	Okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından hangi yöntem daha uygundur?	299	39,5	458	**60,5**
6	Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından, hangi yöntem daha uygundur?	399	53,0	354	47,0
7	Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?	288	38,3	464	**61,7**
8	Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?	92	12,1	667	**87,9**
9	Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?	200	26,5	554	**73,5**
10	Size göre hangi yöntem öğrencileri ezbere daha çok yöneltmektedir?	587	**77,6**	169	22,4
11	Hangi yöntem öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?	197	26,2	556	**73,8**
12	Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?	202	26,6	558	**73,4**
13	Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?	239	31,4	521	**68,6**
14	İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından hangi yöntem daha kolaydır?	277	36,4	484	**63,6**
15	İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?	293	38,7	465	**61,3**

Çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya yönelik görüş maddelerinin % frekans dağılımı Tablo 10' da görülmektedir. Buna göre bazı görüş maddelerinde görüş bildirenlerin genellikle STCY' yi tercih ettikleri görülürken, bazı maddelerde ise cümle çözümleme yöntemini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, "Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?" soru maddesini araştırmaya katılanların % 87,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 12,1 inin cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Yine "Okuma-yazmaya erken geçmek amacıyla hangi yöntemi tercih edersiniz?" soru maddesini araştırmaya katılanların % 81,2 sinin STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 18,8 inin ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulguyu Şahin ve arkadaşlarının (2005: 170), okumaya çabuk geçme açısından öğretmenlerin % 14,3 ünün çözümleme yöntemini, % 83,9 unun STCY' yi tercih etmek istedikleri sonucunu destekler niteliktedir. Yine Şahin ve Akyol' un (2006: 8), bireşim yöntemi ile öğrencilerin 52,5 günde okuma-yazma öğrenirken, çözümleme yöntemi ile öğrencilerin 76,6 günde okuma-yazmayı öğrendikleri sonucu bu bulguyu desteklemektedir.

On birinci madde olan "Hangi yöntem öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?" soru maddesini araştırmaya katılanların % 73,8 inin STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 26,2 sinin ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Hangi yöntemin daha çok öğrenci merkezli olduğuna ilişkin görüşlerde ise araştırmaya katılanların % 73,5 inin STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 26,5 inin ise cümle yöntemini tercih ettikleri Tablo 10 da görülmektedir.

Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle hangi yöntemin daha kolay olduğuna ilişkin görüşlerde ise araştırmaya katılanların % 73,4 ünün STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 26,6 sının ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle hangi yöntemin daha kolay olduğuna ilişkin görüşlerde ise araştırmaya

katılanların % 68,6 sının STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 31,4 ünün ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, "Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden hangi yöntemi tercih edersiniz?" soru maddesine araştırmaya katılanların % 63,9 unun STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 36,1 inin ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Yine "İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından hangi yöntem daha kolaydır?" soru maddesine araştırmaya katılanların % 63,6 sının STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 36,4 ünün ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, "Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından hangi yöntemi tercih edesiniz?" soru maddesine araştırmaya katılanların % 61,7 sinin STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 38,3 ünün ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Yine "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?" soru maddesine araştırmaya katılanların % 61,3 ünün STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 38,7 sinin ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Fakat Sağırlı (2006: 276) yaptığı araştırmasında, STCY' yi öğretim sürecinde materyal temin etme ve kullanma açılarından öğretmenlerin zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından araştırmaya katılanların % 60,5 inin STCY' yi tercih ettikleri görülürken, % 39,5 inin ise cümle yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulguyu Şahin ve Akyol 'un (2006: 11-14), öğrencilerin okuma-yazma öğreniminde okuma hatasını bireşim yönteminin, çözümleme yöntemine göre daha az yaptığı bulgusu desteklemektedir.

Hangi yöntemin öğrencileri daha çok ezbere yönelttiğine ilişkin araştırmaya katılanların % 77,6 sının inin cümle yöntemini tercih ettikleri görülürken, % 22,4 ünün ise STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Yine Hızlı okuma açısından araştırmaya katılanların % 68,7 sinin cümle yöntemini tercih ettikleri görülürken, % 31,3 ünün ise STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Bu

bulgu Binbaşıoğlu (2005: 134)' nun "ses yöntemi ile ilk okuma yazma öğretilebilir. Fakat bu, anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaz. Sonuçta da sağlıklı bir okuma ve yazma olmaz" görüşünü desteklemektedir. Yine Şahin ve arkadaşlarının (2005: 170), okuma hızı açısından öğretmenlerin % 64,3 ünün çözümleme yöntemini, % 35,7 sinin ise STCY' yi tercih etmek istedikleri sonucu elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Fakat, Şahin ve Akyol'un (2006: 8-9) deneysel yaptığı çalışma bu bulguların tam tersidir. Yaptıkları araştırmaya göre, ilk okuma yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrencilerin sesli okuma hızlarının, çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha hızlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca "okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından" ve yine "doğru ve anlamlı okuma açısından" araştırmaya katılanların az bir oranla cümle yöntemi lehine tercih ettikleri olmakla beraber her iki yöntemi de tercih ettikleri Tablo 10 da görülmektedir. Acat ve Özsoy'un (2006: 28-30),yaptığı araştırmada STCY' ye ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları görüşüne öğretmenlerin % 57,3 ünün katılması bu bulguyu desteklemektedir. Yine Şahin ve Akyol 'un (2006: 10), ilk okuma yazmayı bireşim yöntemi ile kazanan öğrenciler ile çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasında herhangi bir farkın olmadığı sonucu, bu bulguyu desteklemektedir.

Bu bulgulara göre, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, "harfi tanıma", "okuma-yazmaya erken geçme", "öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme", "öğretimin daha çok öğrenci merkezli olması", "öğrenci açısından okuma-yazmayı daha kolay öğrenme", "öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme", "çocuğun gelişimsel özellikleri ve evrelerine uygunluk açısından", "İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etme", "öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi" ve " okuma yazma yanlışlığını yapmama" açılarından daha çok STCY' yi tercih ettikleri söylenebilir. Sağırlı (2006: 284) yaptığı araştırmasında, öğrencilerin nitelikli okuma-yazma becerisi kazanması açısından öğretmenlerin % 77,5 inin

STCY' yi, % 22,5 inin ise cümle çözümleme yöntemini tercih etmek istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine Sağırlı aynı araştırmasında, öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminde insiyatifin öğretmene bırakılması görüşüne öğretmenlerin % 67,5 inin katıldıkları, % 15 inin kararsız kaldığı ve % 17,5 inin ise katılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca, İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, "öğrenciyi ezbere daha çok yöneltme" ve yine "hızlı okuma" açılarından daha çok cümle çözümleme yöntemini tercih ettikleri söylenebilir. Yine "okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama" ve yine "doğru ve anlamlı okuma açısından" araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin her iki yöntemden birini tercih etme açısından kararsız kaldıkları söylenebilir.

4.3.2. STCY' ye İlişkin Genel Görüşler

Bu başlık altında; yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemi olan STCY' ye yönelik araştırmaya katılanların görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. STCY' ye ilişkin görüş maddelerin genel dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. STCY' ye İlişkin Genel Görüşler

M	STCY' ye İlişkin Genel Görüşler	N	Katılma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			HK	KM	KK	K	TK		
1	Program ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalıdır.	764	1,8	5,4	19,1	39,0	34,7	3,99	0,96
2	Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir.	764	1,0	3,1	13,0	49,6	33,2	4,11	0,82
3	Bu program öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı bir programdır.	764	1,6	5,9	17,7	40,8	34,0	4,00	0,95
4	Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmektedir.	764	5,1	11,9	31,8	30,9	20,3	3,49	1,09
5	Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir.	765	1,3	5,5	20,8	41,2	31,2	3,95	0,92
6	Amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılması uygundur.	764	2,0	6,9	20,4	45,4	25,3	3,85	0,94
7	İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir.	765	0,5	5,1	20,5	43,9	29,9	3,98	0,87
8	Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.	763	1,7	5,9	17,6	46,9	27,9	3,93	0,92
9	Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır.	765	2,0	7,7	22,7	40,0	27,6	3,83	0,98
10	Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir.	764	2,5	8,9	15,6	40,3	32,7	3,92	1,03
11	Yeni ilk okuma yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörülmektedir.	765	1,6	6,5	25,6	44,4	21,8	3,78	0,91
12	Size göre ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur. Örnek, 1. grup e,l,a,t gibi.	764	2,6	9,2	24,3	40,2	23,7	3,73	1,00
13	Öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşmaktadırlar.	765	2,1	9,8	18,8	39,1	30,2	3,85	1,02
14	Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip **değillerdir.**	765	2,2	4,6	18,7	35,7	38,8	4,04	0,98
15	Veliler yeni yönteme olumlu bakmaktadırlar.	765	4,7	16,3	38,3	31,0	9,7	3,24	0,99

HK:Hiç Katılmıyorum, KM:Katılmıyorum, KK:Kısmen Katılıyorum, K:Katılıyorum, TK:Tamamen Katılıyorum

Ses temeli cümle yöntemine ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 11' de görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların görüş maddelerinin tamamına yakınına katıldıkları görülürken, bazı maddelere ise kısmen katıldıkları görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, "Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu, okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir" görüş maddesine araştıramaya katılanların "tamamen katılıyorum" a yakın olmakla beraber "katılıyorum" ($\bar{X}$=4,11) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Görsel-okuma sunu Türkçe öğretim programına kendi başına bir öğrenme alanı olarak ilk kez bu programda girmesine rağmen; tarihsel süreçte

ilk okuma yazma öğretiminde bu öğrenme alanına yönelik olarak ders etkinlikleri bulunmaktadır. Mehmet Masum' 1921 tarih baskılı "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli kitabının çeşitli bölümlerinde birçok resimler verilerek, "aşağıda gördüğünüz şeyleri anlatınız" çalışması verilerek, görsel okuma çalışmasının yapıldığı bilinmektedir (Bakınız, Ek.1). Ayrıca Richardson ve arkadaşlarının (2003:113- 116), görsel sanatları kullanarak okuma ve yazma etkinliklerini birleştirmekte ve daha iyi bir öğrenme sağlanabileceğini belirtmeleri ve bu yolla öğrencilerin kavramlar arasında bağlantıları görmekte, yapıları keşfetmekte, gözlemleyerek anlamlar inşa etmekte, sembolleri belirlemekte ve böylece çeşitli problemlere çözüm yolları bulabildiklerini belirlemeleri görsel okuma-sunu öğrenme alanının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, "STCY' ye hakkında veliler yeterli bilgiye sahip *değillerdir*" görüş maddesine araştıramaya katılanların "tamamen katılıyorum" a yakın olmakla beraber "katılıyorum" ($\overline{X}$=4,04) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu Collins (2005: 220- 229) in, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, ve bu program önemli bir zayıf noktası olduğu görüşünü desteklemektedir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Program ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı olduğu" ($\overline{X}$=3,99), "programın öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı olduğu" ($\overline{X}$=4,00), "programın öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirdiği" ($\overline{X}$=3,95) ve "Amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılmasının uygun olduğu" ($\overline{X}$=3,85) görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulguları Akpınar, Turan ve Gözler (2006: 408) in araştırma sonuçları da desteklemektedir. Son 20 yılda küreselleşmenin öncülüğünü yapan birçok ülkenin eğitim sistemlerinde özellikle müfredatlarında birçok değişime gittikleri gözlenmektedir. Uluslar arası yapılan çalışmalarda (PISA, TIMSS, PIRLS gibi) bazı ülkelerin (Finlandiya, Japonya, Singapur vd.) diğer ülkelere göre daha başarılı sonuçlar aldığı görülmüştür. Özellikle Finlandiya 1994 yılında merkezi yönetimin konulara ve öğretim amaçlarına karar vermesinin durdurulması ile eğitim alanında önemli bir reform yaşamış ve

esnek, sürece dayalı, okulları geliştirici bir nitelikte müfredat oluşturulmuştur. Bunun ürünü olarak, araştırarak deneysel yolla öğrenen, problem çözme stratejilerini bol kullanan ve günlük yaşamıyla öğrenme durumlarını bağdaştıran, eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmiştir (Ceylan, 2006: 135- 145). Bu açıdan bakıldığında yeni müfredatın küreselleşen dünyadaki müfredat reformları ihtiyacı olması açısından önemli olduğu görülür. Özellikle yeni oluşturulan müfredatın, ezberlemeyi değil, bilgi üretimine ve öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı olması ve programın öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirdiğinin öğretmenler açısından, kabullenmesi sevindiricidir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir" ($\overline{X}$=3,98), "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır" ($\overline{X}$=3,83), ve "Yeni ilk okuma yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörülmektedir" ($\overline{X}$=3,78) görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bilindiği üzere, okuma-yazma öğretimi bireyselleştirilmiş bir öğretimdir ve her çocuğun gelişim özelliği dikkate alınarak, hazırlık süresinin çocukların özelliklerine göre farklılaştırılması gerekmektedir (Çelenk, 2001: 36). Özellikle okuma-yazma öğretim sürecinin çocukların bireysel gelişimleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir ki çocuk kendini gerçekleştirebilsin ve kendine daha güvenerek, okum-yazma öğrenme sürecini daha verimli ve sağlıklı yürütebilsin. Çünkü bu gelecekteki akademik benlik tasarımını çok önemli etkileyecektir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur" ($\overline{X}$=3,93), "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" ($\overline{X}$=3,92), "ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur." ($\overline{X}$=3,73) ve "Öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşmaktadırlar" ($\overline{X}$=3,85) görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirdiği" ($\bar{x}$=3,49), görüş maddesine "kısmen katılıyorum" a yakın olmakla birlikte "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Tablo 11 i incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Veliler yeni yönteme olumlu bakmaktadırlar" görüş maddesine "kısmen katılıyorum" ($\bar{x}$=3,24), düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, programın ezberci olmayıp bilgi üretimine dayalı olduğunu, görsel okuma-sunu öğrenme alanının okuma-yazma öğretimi açısından temel bir beceri alanı olduğu, programın öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı olduğu, programın öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerileri geliştirdiği, kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirdiği ve amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılanların programa bu açılardan olumlu yönde baktıkları söylenebilir.

Yine araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirdiği, yöntemin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağladığı ve yeni ilk okuma yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörüldüğü yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılanların programın eğitim durumu ve öğrenci açısından gelişmelere olumlu yönde baktıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılanların, Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, STCY ile hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirilebileceği, ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıranın uygun olduğu ve öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşabildikleri

yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılanların yeni yöntemin Türk dil yapısına uygunluk açısından olumlu yönde baktıkları söylenebilir.

Yine araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, STCY' ye hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve velilerin STCY' ye kısmen olumlu yönde baktıkları görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılanlara göre STCY' ye hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yönteme kısmen olumlu baktıkları söylenebilir. Yine Collins, (2005: 220- 229) in, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu program önemli bir zayıf noktası olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla program hakkında velilerin yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir ki, eğitim-öğretim süreci daha verimli geçsin ve sağlıklı bir okuma-yazma öğretim sağlanabilsin. Çocuk, okula başlamadan önceki dönemde başta aile üyeleri olmak üzere yetişkin rol modellerinden, okuma-yazmayı öğrenmeleri için temel olacak görsel ve işitsel becerileri elde etmekte ve harflerle sesler arasındaki bağları kavrayabilmektedirler (Çelenk, 2003b: 117, 118). Bu yönüyle çocuğun ilk öğretmeninin anne-babası olduğu ve ailenin eğitim-öğretim sürecine katkısı ne kadar önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bundan dolayı bu problemin acilen çözümlenmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerle yaptığımız görüşme yönteminde anne-babanın ses yerine harf yöntemine dayalı bir öğretim süreci izlemesinin çok ciddi sıkıntılar ortaya çıkarttığı ve çocuğun okuma-yazma öğreniminde bir patoloji yaşamasına sebep olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır ki, bu bulgular görüşme yöntemine dayalı bulgular ve yorumlar kısmında daha ayrıntılı bir şeklide ifade edilmektedir.

4.3.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Genel Görüşler

Bilindiği üzere ilk okuma yazma öğretiminde yazı öğretimi, önceki yıllarda dik temel harflere dayalı olarak yapılırken, yeni programda STCY ile birlikte yazı öğretiminde bitişik eğik yazı ile öğretim yapma mecburiyeti gelmiştir. Bitişik eğik yazıya ilişkin görüş maddelerin genel dağılımı Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler

M	Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler	N	Katılma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			HK	KM	KK	K	TK		
1	İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır.	765	4,1	8,6	16,6	29,8	40,9	3,94	1,13
2	Bu yöntem öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini daha çok kolaylaştırmaktadır.	764	3,0	10,7	23,4	40,7	22,1	3,68	1,03
3	Bu yöntem, öğrencinin **daha az hatalı** yazmasına neden olur.	765	4,3	13,7	28,0	34,0	20,0	3,52	1,09
4	Çocuğun kalemi ilk aldığında eğik ve dairesel çizgiler çizmesi bitişik eğik yazı kullanımında tercih nedenlerinden biridir.	763	1,7	4,5	19,9	43,0	30,9	3,97	0,92
5	Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir.	764	0,9	2,4	13,5	44,5	38,7	4,18	0,82
6	Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin **vermemektedir.**	764	1,3	7,5	21,2	40,4	29,6	3,89	0,96
7	Bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını destekler.	765	2,2	8,0	23,1	40,0	26,7	3,81	0,99
8	Bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu engeller.	765	1,6	7,7	23,1	41,4	26,1	3,83	0,96
9	Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler.	763	2,2	9,7	23,2	39,2	25,7	3,76	1,01
10	Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler.	765	4,2	13,6	30,1	31,1	21,0	3,51	1,09
11	Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla **karşılaşmaz.**	764	3,3	18,7	32,6	30,4	15,1	3,35	1,05
12	Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar.	762	2,8	7,7	29,9	38,7	20,9	3,67	0,98
13	Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur.	764	2,1	6,3	19,6	41,6	30,4	3,92	0,97
14	Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin dik temel harflerle yazılan metinleri okumalarında problem **çıkarmaz.**	765	1,8	8,9	23,7	39,0	26,7	3,80	0,99
15	Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır.	765	2,6	8,6	28,2	40,4	20,1	3,67	0,98
16	Dik temel yazıyı yazmak için 6 ayrı temel hareket yapılması gerekirken, eğik küçük harfleri yazmada 3 temel hareket gerekmektedir.	765	1,2	4,6	24,4	48,9	20,9	3,84	0,85
17	Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır.	765	5,5	16,2	32,0	31,6	14,6	3,34	1,08
18	Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır.	765	1,8	5,9	20,5	45,9	25,9	3,88	0,92
19	Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır.	765	1,6	9,5	27,7	43,7	17,5	3,66	0,93
20	Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine **karıştırmadan** yazabilir.	765	2,1	11,2	31,5	38,3	16,9	3,57	0,97
21	Bitişik eğik yazı yazmak, bitişik eğik yazının kolay okunmasına katkı sağlamaktadır.	764	1,8	8,0	20,8	48,7	20,7	3,78	0,92
22	Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.	765	2,6	13,1	29,9	37,5	16,9	3,53	1,00
23	Bitişik-eğik yazıda öğrenciler harfleri daha kolay algılamaktadırlar.	765	3,0	15,7	29,0	36,3	15,9	3,46	1,03
24	Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar.	765	6,9	18,3	35,6	26,0	13,2	3,20	1,09
25	Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	765	10,6	35,3	28,8	17,0	8,4	2,77	1,11

HK:Hiç Katılmıyorum, KM:Katılmıyorum, KK:Kısmen Katılıyorum, K:Katılıyorum, TK:Tamamen Katılıyorum

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 12' de görülmektedir. Buna göre görüş maddelerinin tamamına yakınına görüş bildirenlerin katıldıkları görülürken, bazı maddelere ise kısmen kabul ettikleri görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, "Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir." görüş maddesine araştıramaya katılanların "tamamen katılıyorum" a yakın olmakla beraber "katılıyorum" ($\bar{X}$=4,18) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Fakat bu bulguyu Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada bitişik eğik yazı öğrencilere daha hızlı yazma becerileri kazandırır görüşüne öğretmenlerin kararsız kaldıklarına ilişkin sonucu bu bulguyu destelememektedir. Bilindiği üzere bitişik eğik yazı genel olarak kesintisiz hareketlerle oluşturulduğundan, soldan sağa yön becerisini daha kolay kazandırır. Yani çocuk sıklıkla elini kaldırıp tekrar tekrar yazma noktasını bulup devam etmek zorunda kalmaz. Bu durum hem yazma hızını hemde düşünme hızını artırmaktadır (Akyol, 2005: 52). Dolayısıyla bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olduğu söylenebilir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştıramaya katılanların "İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır." görüş maddesine "katılıyorum" ($\bar{X}$=3,94) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle araştırmaya katılanların % 90 a yakınının bu konuda olumlu görüş bildirmeleri ve % 40 ının kesinlikle katılması dikkat çekicidir.

Yine Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Bu yöntem öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini daha çok kolaylaştırmaktadır" ($\bar{X}$=3,68), "Bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu engeller." ($\bar{X}$=3,83), "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir." ($\bar{X}$=3,57) ve "Bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını destekler" ($\bar{X}$=3,81), görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada bitişik eğik yazı, öğrencilere harfleri doğru yönden

yazılımı kazandırmaktadır görüşüne öğretmenlerin katılmaları bu bulguyu destelemektedir.

Yine Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler." ($\bar{x}$=3,76) ve "Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır." ($\bar{x}$=3,67), görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bitişik eğik yazıdaki sürekliliğin düşüncede de sürekliliği sağladığına yönelik görüşü öğretmenlerin kabullenmesi, özellikle el yazısının yazımında elin fazla kalkmaması ve süreli bir çizimin olmasından dolayı insan zihninin de sürekli düşünmesine sebep olur. Çükü yazı yazma sürecinde hem yazıda hem de düşüncede akıcılık vardır. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır. İyi düşünüldü mü bir düşünce, kolaylıkla anlatılır. Söylenecek sözcükler kolaylıkla gelir (Marshall, 1974: 24). Dolayısıyla düşünce yazıyı, yazıda düşüncede akıcılığı sağlar diyebiliriz.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılanların "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar." ($\bar{x}$=3,67) ve "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur" ($\bar{x}$=3,92), görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada bitişik eğik yazının estetik görünümü öğrencilerin estetik anlayışını geliştirmektedir görüşüne öğretmenlerin katılmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Çocuğun kalemi ilk aldığında eğik ve dairesel çizgiler çizmesi bitişik eğik yazı kullanımında tercih nedenlerinden biridir" ($\bar{x}$=3,97), görüş maddesine öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada bitişik eğik yazının çocuğun anatomik yapısına uygun olduğu görüşüne öğretmenlerin katılmaları bu bulguyu destelemektedir. Yine "Dik temel yazıyı yazmak için 6 ayrı temel hareket yapılması gerekirken, eğik küçük harfleri yazmada 3 temel

hareket gerekmektedir." ($\bar{x}$=3,84), "Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır." ($\bar{x}$=3,88), "Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır" ($\bar{x}$=3,66), ve "Bitişik eğik yazı yazmak, bitişik eğik yazının kolay okunmasına katkı sağlamaktadır." ($\bar{x}$=3,78) görüş maddelerine "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Akyol (2005: 51) un, Koenke (1986) den aktardığına göre; bitişik-eğik yazıda 6 ayrı temel hareket yerine, 3 temel hareket gerektiğini ve böylelikle hareket sayısının azlığından dolayı zaman kaybının ve öğretimde karmaşıklığın azalmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, "Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir." ($\bar{x}$=3,89) ve "Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin dik temel harflerle yazılan metinleri okumalarında problem çıkarmaz." ($\bar{x}$=3,80), görüş maddesine öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada öğrencilerin bitişik eğik yazıyı öğrenmekle birlikte değişik stillerde yazılmış harfleri okumakta güçlük çekmemektedirler görüşüne öğretmenlerin katılmaları bu bulguyu desteklemektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Bu yöntem, öğrencinin daha az hatalı yazmasına neden olur." ($\bar{x}$=3,52), "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır." ($\bar{x}$=3,53), "Bitişik-eğik yazıda öğrenciler harfleri daha kolay algılamaktadırlar." ($\bar{x}$=3,46), ve "Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler" ($\bar{x}$=3,51), görüş maddelerine "kısmen katılıyorum" a yakın olmakla birlikte "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada bitişik eğik yazı aynı zamanda öğrencilerin daha hızlı okumasına yardım eder görüşüne öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucunu bulmaları bu bulguyu destelemektedir. Yine Korkmaz (2006: 256) 'a göre, ilk okuma yazmaya geçiş döneminde başlangıç için el yazısı rahat kullanılamaz. Çünkü el yazısı günlük hayattaki kaynaklarda bulunmamakta ve bu durum çocukların okuma hızını düşürür demektedir.

Yine Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmaz." ($\bar{x}$=3,35) ve "Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır." ($\bar{x}$=3,34), görüş maddelerine "katılıyorum" a yakın olmakla birlikte "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılanların "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" görüş maddesine ($\bar{x}$=3,20) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirirlerken, "Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler." görüş maddesine ($\bar{x}$=2,77), "katılmıyorum" a yakın olmakla birlikte "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Özellikle araştırmaya katılanların yaklaşık % 50 ye yakınının velilerin bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmeleri dikkat çekici ve düşündürücüdür. Collins (2005: 220-229) in velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını programın zayıf yanları olarak ifade etmesi bu bulguyu desteklemektedir.

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılanların, ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Fakat bitişik-eğik yazı yazarken öğrencilerin bazı problemler yaşadığı, hızlı ve akıcı okuma ve harfleri okunaklı yazma ve kolay algılama konusunda kısmen de olsa sıkıntıların olduğu görülmektedir. Eğik el yazısı öğretiminde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimi sürecindeki performansları, öğrencilerin yazma becerisini kazanmaları üzerinde oldukça etkilidir. Öğretmenler özellikle harflerin normalde dik kabul edilen çizgilerini eğik yazmada ve harf şekillerinin doğru yazılması konusunda dikkatli olmaları gerekir (Başaran, 2006: 113).

Özellikle velilerin bitişik-eğik yazıya yeterince olumlu bakmamaları ve yeterli bilgi sahibi olmamaları da önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazu ve Ersözlü (2006: 240- 247), yaptıkları araştırmada öğretmenlere göre öğrencilerin bitişik eğik öğrenmelerinde velilerin yeterli desteği vermediği görüşü yine okuma yazma öğretiminde önemli bir problemdir.

Özellikle velilere bitişik-eğik yazı konusunda yeterli bilginin verilesi gerekir ki veliler bu konuda bilinçlensin ve öğrenme-öğretme sürecinde olumlu katkılar vermiş olsun.

4.4. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Türkçe 1 Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğunu belirmemek amacıyla elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Programda geçen tüm kazanımlar araştırma kapsamına dahil edilmemiş olup, uzman görüşü ve araştırmacı tarafından daha önem arz eden maddeler seçilmiştir. Bu anlamda programda yer alan toplam 125 kazanımdan 60 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Özellikle programa ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının tamamı araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Türkçe 1 programı kazanımlarına ilişkin görüşler Tablo 13, 14, 15, 16 ve 17' de verilmiştir.

4.4.1. Türkçe 1 Programı Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 Programı dinleme öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşler Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

M	Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi %					$\bar{X}$	ss
			HUD	UD	KU	U	TU		
1	Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır.	764	1,4	2,6	24,2	58,2	13,5	3,80	0,75
2	Dinlediklerini zihninde canlandırır.	764	0,7	2,1	21,9	56,7	18,7	3,91	0,73
3	Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar.	764	1,3	1,8	22,0	51,7	23,2	3,93	0,80
4	Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	762	1,2	3,5	27,0	51,8	16,4	3,79	0,80
5	Metni takip ederek dinler.	762	1,3	5,1	28,7	50,1	14,7	3,72	0,82

HUD:Hiç Uygun Değil, UD:Uygun Değil, KU:Kısmen Uygun, U:Uygun, TU:Tamamen Uygun

Türkçe 1 programı dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 13' de görülmektedir. Buna göre görüş bildirenlerin çoğu dinleme öğrenme alanı kazanımlarının tamamını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, "Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır." kazanımına araştıramaya katılanların "uygun" ($\bar{X}$=3,80) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Dinlediklerini zihninde canlandırır" kazanımına ($\bar{X}$=3,91) ve "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" kazanımına ($\bar{X}$=3,93) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine Tablo 13 incelendiğinde, "Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır" kazanımına ($\bar{X}$=3,79) ve "Metni takip ederek dinler" kazanımına ($\bar{X}$=3,72) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir

4.4.2. Türkçe 1 Programı Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 Programı konuşma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşler Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

M	Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi(%)					$\bar{X}$	SS
			HUD	UD	KU	U	TU		
1	Dinleyicilerle göz teması kurar.	764	0,5	2,1	21,6	56,4	19,4	3,92	0,73
2	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.	764	0,5	2,4	25,8	54,1	17,3	3,85	0,74
3	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	763	0,8	2,0	24,2	55,4	17,6	3,87	0,74
4	Sesine duygu tonu katar.	764	0,8	3,3	32,1	46,3	17,5	3,76	0,80
5	Konuşmalarında beden dilini kullanır.	764	0,7	3,9	28,9	49,3	17,1	3,78	0,79
6	Kendine güvenerek konuşur.	764	0,9	2,4	23,0	50,9	22,8	3,92	0,79
7	Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.	764	0,5	2,9	21,3	52,0	23,3	3,95	0,78
8	Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.	764	0,7	2,2	29,1	49,2	18,8	3,83	0,77
9	Topluluk önünde konuşur.	764	0,7	1,8	22,1	54,2	21,2	3,93	0,75
10	Masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	764	1,0	3,5	24,6	49,2	21,6	3,87	0,82

HUD:Hiç Uygun Değil, UD:Uygun Değil, KU:Kısmen Uygun, U:Uygun, TU:Tamamen Uygun

Türkçe 1 programı konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 14' de görülmektedir. Buna göre görüş bildirenlerin çoğu konuşma öğrenme alanı kazanımlarının tamamını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, "Dinleyicilerle göz teması kurar." kazanımına araştıramaya katılanların "uygun" ($\overline{x}$=3,92) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine "Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır" kazanımı ($\overline{x}$=3,85) ve "Kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanımını ($\overline{x}$=3,87) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Etkin iletişim, etkileşim ve empati için konuşurken dinleyiciler ile göz teması kurmak, kelimeleri yerinde ve anlamlı kurarak, doğru telaffuz etmek önemlidir.

Tablo 14 incelendiğinde, "Sesine duygu tonu katar." kazanımı ($\overline{x}$=3,76) ile "Konuşmalarında beden dilini kullanır" kazanımı ($\overline{x}$=3,78) ve "Masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır" kazanımına ($\overline{x}$=3,87) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine bu kazanımlar etkili iletişim açısından önemlidir.

Tablo 14 incelendiğinde, "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder" kazanımı ($\overline{x}$=3,95) ve "Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur" kazanımına ($\overline{x}$=3,83) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çocuğun, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etmesi ve farklı durumlara dayalı konuşması, çocuğun bilişsel gelişimi ve yaratıcılığı geliştirmesi açısından çok önemli bir kazanımdır.

Tablo 14 incelendiğinde, "Topluluk önünde konuşur." kazanımı ($\overline{x}$=3,93) ve "Kendine güvenerek konuşur" kazanımına ($\overline{x}$=3,92) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Çocuğun kendine güvenmesi ve bu güvene dayalı olarak sosyal çevre ile iletişime geçmesi, topluluk önünde konuşması açısından

bu kazanımlar büyük öneme sahiptir. Bu tür kazanımlar, çocuğun kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak ve gelecekteki akademik benlik tasarımını olumlu yönde etkileyecektir.

4.4.3. Türkçe 1 Programı Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 Programı okuma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşler Tablo 15' de verilmiştir.

Tablo 15. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

M	Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi(%)					$\bar{X}$	SS
			HUD	UD	KU	U	TU		
1	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.	763	0,9	2,4	18,2	57,8	20,7	3,95	0,75
2	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	763	1,0	4,5	24,6	54,0	15,9	3,79	0,80
3	İşitilebilir ses tonuyla okur.	762	1,0	3,1	26,9	52,9	16,0	3,80	0,78
4	Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	763	1,0	2,4	21,9	55,6	19,1	3,89	0,77
5	Okuduklarını zihninde canlandırır.	763	0,9	2,5	22,5	54,4	19,7	3,89	0,77
6	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir.	763	0,5	3,1	19,3	55,3	21,8	3,94	0,76
7	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	763	0,4	2,5	20,6	57,3	19,3	3,92	0,73
8	Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder.	763	0,5	2,9	23,6	52,0	21,0	3,90	0,77
9	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	763	0,5	1,6	18,3	56,9	22,7	4,00	0,72
10	Metin içi anlam kurar.	763	0,5	3,1	27,9	51,4	17,0	3,81	0,77
11	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	763	0,5	2,1	19,0	53,5	24,9	4,00	0,75
12	Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	763	0,5	4,3	23,2	52,3	19,7	3,86	0,79
13	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.	763	0,5	3,3	18,0	54,5	23,7	3,97	0,77
14	Serbest okur.	762	1,0	2,5	18,5	56,4	21,5	3,95	0,77
15	Paylaşarak okumaktan zevk alır.	763	0,8	3,9	25,0	49,7	20,6	3,85	0,81
16	Yankılayıcı (tekrar ederek) okur.	763	1,4	5,9	31,7	46,5	14,4	3,66	0,85
17	Rehber yardımıyla okur.	763	3,4	13,2	32,6	39,7	11,0	3,42	0,97
18	Gazete ve dergi okur.	762	1,2	3,5	27,8	50,4	17,1	3,79	0,81

HUD:Hiç Uygun Değil, UD:Uygun Değil, KU:Kısmen Uygun, U:Uygun, TU:Tamamen Uygun

Türkçe 1 Programı okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 15' de görülmektedir. Buna göre görüş

bildirenlerin çoğu yazma öğrenme alanı kazanımlarının tamamını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır." ($\overline{X}$=4,00) kazanımı ve "Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir" ($\overline{X}$=4,00) kazanımına araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından tamamen uyguna yakın olmakla beraber "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanımı ($\overline{X}$=3,95) ve "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanımını ($\overline{X}$=3,79) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, "İşitilebilir ses tonuyla okur.." kazanımı ($\overline{X}$=3,80), "Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır." kazanımı ($\overline{X}$=3,89), "Okuduklarını zihninde canlandırır" ($\overline{X}$=3,89) ve "Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir" kazanımına ($\overline{X}$=3,94) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine, "Paylaşarak okumaktan zevk alır." ($\overline{X}$=3,85) kazanımı ve "Gazete ve dergi okur." kazanımına ($\overline{X}$=3,79) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri Tablo 15 de görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" ($\overline{X}$=3,92) kazanımı "Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder" ($\overline{X}$=3,90) ve "Metin içi anlam kurar" kazanımına ($\overline{X}$=3,81) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine "Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır." ($\overline{X}$=3,86) , "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur" ($\overline{X}$=3,97) kazanımı ve "Serbest okur." kazanımına ($\overline{X}$=3,95) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri Tablo 15 de görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, "Yankılayıcı (tekrar ederek) okur" ($\bar{x}$=3,66) kazanımı ve "Rehber yardımıyla okur" ($\bar{x}$=3,42) kazanımına araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından kısmen uyguna yakın olmakla beraber "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu iki kazanımın öğrenci seviyesine uygunluk açısından öğretmenler tarafından kısmen uyguna yakın düzeyde görülmesi bu iki kazanım hakkında tekrar gözden geçirilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmektedir. Özellikle bu iki kazanımın araştırma kapsamına dahil edilen toplam 60 kazanım içinde öğrenci seviyesine uygunluk açısından en düşük aritmetik ortalamaları almaları da dikkat çekici bir durumdur. Bu konuda Çelenk (2005b: 119), bu kazanımların öğrencinin hangi nitelikler sahip bir okur-yazar olabileceğini gösteren tanımlamalardan uzak olduğunu ifade etmiş ve okur-yazar birinin yaşam boyu okuma yazmalarını bir rehbere bağlı kalacak anlamına geldiğini ve bunu da programda önemli bir hata olduğunu söylemiştir. Araştırma bulguları, Çelenk'in eleştirisini destekler niteliktedir. Özellikle "Yankılayıcı (tekrar ederek) okur" ve "Rehber yardımıyla okur" okuma öğrenme alanı kazanımlarının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

4.4.4. Türkçe 1 Programı Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 Programı yazma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşler Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

M	Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi(%)					$\bar{X}$	SS
			HUD	UD	KU	U	TU		
1	Yazmaya hazırlık yapar.	763	0,5	1,0	16,3	59,2	22,9	4,03	0,69
2	Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.	762	0,7	2,4	20,9	55,2	20,9	3,93	0,75
3	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	762	0,5	2,5	20,5	53,4	23,1	3,96	0,76
4	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	763	0,5	3,0	15,3	52,7	28,4	4,05	0,78
5	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	763	0,4	2,2	24,5	54,0	18,9	3,89	0,74
6	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	763	0,7	3,5	23,2	54,8	17,8	3,86	0,77
7	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.	761	1,2	4,7	30,5	47,2	16,4	3,73	0,83
8	Yazılarında imla kuralarını uygular.	763	1,4	4,6	30,4	47,3	16,3	3,72	0,84
9	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	762	0,9	3,7	24,1	53,8	17,5	3,83	0,79
10	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	763	0,5	3,1	27,3	51,0	18,1	3,83	0,77
11	Dikte etme çalışmalarına katılır.	763	0,5	2,8	17,6	60,4	18,7	3,94	0,72
12	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	763	1,2	3,3	17,8	57,8	19,9	3,92	0,78
13	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.	763	0,4	3,3	18,1	55,7	22,5	3,97	0,76

HUD:Hiç Uygun Değil, UD:Uygun Değil, KU:Kısmen Uygun, U:Uygun, TU:Tamamen Uygun

Türkçe 1 programı yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 16' da görülmektedir. Buna göre görüş bildirenlerin çoğu yazma öğrenme alanı kazanımlarının tamamını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, "Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar." ($\bar{X}$=4,05) kazanımı ve "Yazmaya hazırlık yapar" ($\bar{X}$=4,03) kazanımına araştıramaya katılanların tamamen uyguna yakın olmakla beraber "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine "Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır." kazanımı ($\bar{X}$=3,93) ve "Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar" kazanımını ($\bar{X}$=3,96) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, "Matematiksel ifadeleri doğru yazar." kazanımı ($\bar{X}$=3,89), "Anlamlı ve kurallı cümleler yazar" kazanımı ($\bar{X}$=3,86), "Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır" ($\bar{X}$=3,73) ve "Yazılarında

imla kuralarını uygular." kazanımına ($\overline{X}$=3,72) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 16 incelendiğinde, "Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder" ($\overline{X}$=3,83) kazanımı "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar" kazanımı ($\overline{X}$=3,97) ve "Dikte etme çalışmalarına katılır." kazanımına ($\overline{X}$=3,94) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ataman (2006: 121), yeni Türkçe programının kazanımlarında önemli eksikliklerin olduğunu belirtmiş, özellikle yaratıcı yazma ve hayal dünyasına yönelik yazma çalışmalarının arttırılması gerektiğini savunmuştur.

Tablo 16 incelendiğinde, "Verilen cümle ya da metne bakarak yazar." kazanımı ($\overline{X}$=3,92) ve "Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar" ($\overline{X}$=3,83) kazanımına araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Strömqvist ve arkadaşları (2002), İngiliz, İbranice, İzlanda ve İsviçre dilleri üzerinde yapmış oldukları çalışma sonucunda, konuşma ve yazma açısından kelime serveti, sözcük çeşitliliği, kelime uzunluğu karşılaştırıldığında; yazılı ifadenin sözlü ifadeden daha yüksek puan ve ölçümler aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların diğer dillerde de beklenebileceğini de ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, insanın duygu, düşünce ve hayallerini konuşmadan ziyade yazarak daha zengin anlatabildiğini söyleyebiliriz.

Aslında yazının konuşmaya göre bazı üstün olan yanlarının olmasıyla beraber, yazı ile konuşma arasında önemli farklarında olduğu söylenebilir. Hockett (2003: 136), yazı ile konuşma arasındaki farkı şöyle sıralamıştır:

1. Yazıda direk enerji akışı yoktur. (konuşmada his, ses, duyu var gibi) ama yazıda şekil var.
2. Zaman ve mekan farkı vardır. Konuşmanın ürünü anlıktır. Yazı ise uzun sürer.(mekan ve zaman açısından sürekliliği vardır). Konuşan

kişi onu kimlerin işittiğini bilir. Fakat yazının kimlere ulaşabileceğinin kestirmek zordur.

3. Genetik farklılık: Yazma için birçok unsuru kullanabilirsin. Parmak, ayak, kalem, kağıt. Konuşmada belli organlar kullanılabilir. Fakat yazıyı birçok organ ve aletle kullanabilirsin. Parmak, ayak, taş, su, kan, mürekkep, fırça, kalem, kireç tabletleri vb.
4. Analitik yaklaşım: Genetik analiz linguistik (dilbilim) ile alakalıdır. Fakat grapholojiyle (grafik bilim) alakası yoktur.
5. Şekli: Yazının ortak kullanılan bir şekli vardır. Fakat konuşma üretimi açısından herkesin kendine özgüdür.
6. Gerekli materyal kültürü: Yazmanın bir materyal kültürü vardır. Yani yazmanın değişen ve belli bir materyal kültürü vardır. Verimli yazı için farklı materyallere gerek vardır. Fakat verimli konuşma için farklı materyallere gerek yoktur. Konuşmada materyaller merkezde aynıdır.
7. Dili işitmenin özel biyolojik doğası (tabiatı): Seslerin çeşitli ritim, ton ve ses farkı vardır. Konuşmayı dinleyip anlayabilmek için, rast gele gelen seslerin dışında farklı bir tutum ve hal almamız gerekir(dikkat gibi). Fakat yazıda konuşmada olduğu gibi ritm, ton ve his olmadığı için, özel biyolojik donanımlara ihtiyaç olmaz.
8. Mekan ve zaman farkı: konuşmanın çoğu genelde mevcut durumu ifade eder, yapar. Fakat yazıda şuanda mevcut olan durumun anlatımı ifadesi konuşmaya göre daha azdır. Mesela, ortamda bir elma yokken elmadan bahsetmek, konuşmada daha az kullanılan bir durumdur. Konuşmada ortamdan ve mevcut olan durumdan daha çok bahsetme vardır.
9. Süreç: İnsanlar genellikle yazmayı konuşmadan sonra öğrenirler. İnsanlar konuşmada zaman içinde çeşitli jest, mimik, davranış geliştirirler. Fakat yazmada aynı işaretler kalır, kullanılır.
10. Boyutsallık ve yönsellik (boyut ve yön): Konuşmada linerlik, doğrusallık vardır. Sesler üretildiği zaman kulağımıza gelir. Yazı grafiklerin 2 boyutlu düzenlenmesiyle oluşur.

11. Dilin ikili yapısı: Dil ve yazı parçaların birbirinin sıralı gelmesiyle oluşur. Fakat dil insana özgüdür ve has özelliği vardır. Gülümseme, öksürme, Jest, mimikler gibi. Yazının ses ve gramer yapısı vardır. Yazı küçük ve morfemlerden (sesi ifade eden şekil) ses parçalarından oluşur.

İnsanoğlu dil ve çeşitli unsurlara dayalı olarak konuşur, dinler, yazar ve okur. Bununla insanlar arası sosyal yaşamada anlama ve anlatımın sağlanmasıyla belli bir iletişim bağı oluşur. Zaten Türkçe Öğretim programının konuşma, dinleme, yazma, okuma ve görsel okuma-sunu öğrenme alanlarından oluşmasının temel felsefesi de bundan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme alanları tek başına yalnız düşünmekten ziyade anlama ve anlatımı sağlamada birbirini tamamlayan unsurlar olarak düşünmek gerekir. Bu açıdan yazı ile konuşmanın ayrı olmadığını, anlama ve anlatım açısından birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu söylenebilir.

4.4.5. Türkçe 1 Programı Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 programı görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşler Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

M	Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımları	N	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi(%)					$\bar{X}$	ss
			HUD	UD	KU	U	TU		
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	764	0,3	2,0	19,9	58,2	19,6	3,95	0,70
2	Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.	764	0,3	3,0	24,6	55,1	17,0	3,86	0,73
3	Resim ve fotoğrafları yorumlar.	764	0,3	1,4	15,6	57,1	25,7	4,06	0,70
4	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	764	0,5	2,7	27,1	49,7	19,9	3,86	0,78
5	Beden dilini yorumlar.	764	0,5	3,1	24,2	53,5	18,6	3,86	0,76
6	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.	764	0,4	1,8	23,4	55,0	19,4	3,91	0,73
7	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.	764	0,5	2,6	25,8	53,1	17,9	3,85	0,75
8	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.	764	0,7	1,4	15,6	58,5	23,8	4,03	0,71
9	Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar.	764	0,4	2,0	19,4	54,7	23,6	3,99	0,74
10	Trafik işaretlerinin anlamını bilir.	764	0,1	1,8	20,2	56,9	20,9	3,97	0,70
11	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.	764	0,5	1,8	22,9	52,6	22,1	3,94	0,75
12	Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.	764	0,3	1,8	20,8	55,4	21,7	3,96	0,72
13	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	764	0,3	2,6	25,3	50,9	20,9	3,90	0,76
14	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.	764	0,7	2,7	28,0	50,4	18,2	3,83	0,77

HUD:Hiç Uygun Değil, UD:Uygun Değil, KU:Kısmen Uygun, U:Uygun, TU:Tamamen Uygun

Türkçe 1 programı görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüş maddelerinin genel dağılımı Tablo 17' de görülmektedir. Buna göre görüş bildirenlerin çoğu yazma öğrenme alanı kazanımlarının tamamını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, "Resim ve fotoğrafları yorumlar." ($\bar{X}$=4,06) kazanımı ve "Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar" ($\bar{X}$=4,03) kazanımına araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından tamamen uyguna yakın olmakla beraber "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine "Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir." kazanımı ($\bar{X}$=3,95) ve "Reklâmlarda verilen mesajları sorgular." kazanımını ($\bar{X}$=3,86) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, "Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular." kazanımı ($\bar{x}$=3,86), "Beden dilini yorumlar" kazanımı ($\bar{x}$=3,86), "Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar" ($\bar{x}$=3,91) ve "Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar." kazanımına ($\bar{x}$=3,85) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 17 incelendiğinde, "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar." ($\bar{x}$=3,99) kazanımı "Trafik işaretlerinin anlamını bilir" ($\bar{x}$=3,97) ve "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim şekil ve sembol kullanarak görselleştirir" kazanımına ($\bar{x}$=3,94) ile araştıramaya katılanların "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir

Tablo 17 incelendiğinde, "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır." ($\bar{x}$=3,96) , "Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar" ($\bar{x}$=3,90) kazanımı ve "Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır." kazanımına ($\bar{x}$=3,83) ile araştıramaya katılanların öğrenci seviyesine uygunluk açısından "uygun" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre; Türkçe 1 programı dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uyguluğuna ilişkin görüş maddelerinin göre görüş bildirenlerin çoğu tüm öğrenme alanları kazanımlarının tamamına yakınını öğrenci seviyesine uygun olarak gördükleri söylenebilir. Özellikle görsel okuma-sunu öğrenme alanının müfredata ilk kez konulması ve öğretmeler tarafından öğrenci seviyesine uygun görülmesi olumlu bir durumdur. Görsel okuma-sunu öğrenme alanın "estetik eğitim" açısından ele alındığında, çocuğun görsel algısını olumlu yönde etkileyeceği ve dolayısıyla estetik eğitime katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak bu kavramların öğretmen tarafından öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak doğru ve yerinde verilmesi gerekmektedir (İlhan, 2005: 201- 203).

Türkçe Öğretiminde ilk kez dahil edilen Görsel okuma-sunu öğrenme alanı; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan sonraki beşinci öğrenme alanıdır. Sabancı Üniversitesinde yapılan, Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu sonuç bildirgesinde (2005: 55); "Görsel okuma ve görsel sununun yeni programda ayrı bir öğrenme alanı gibi ele alınmış olması sorgulanması gereken özelliklerden biridir. Dil, dört temel beceri olarak da adlandırılan, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. İlköğretimin birinci kademesinde, görsel okuma ve görsel sunu dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınmalıdır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde amaç, öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek değil, dinlediklerini ve okuduklarını anlama becerileri ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için görsellerden yararlanmaları olmalıdır" ifade edilerek, görsel okuma-sunu öğrenme alanının Türkçe Öğretim Programına dahil edilmesi değerlendirilmiştir.

4.5. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet, mesleki görev türü ve kıdem değişkenlerine göre görüşler arası farklılığın olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizler tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

4.5.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenlerine göre görüşler arası farklılığın olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizler tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

4.5.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşleri Tablo 18' de verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

Madde	ERKEK				KADIN				X^2	p
	Çözümleme Y.		STCY		Çözümleme Y.		STCY			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	270	54,2	228	45,8	111	45,5	133	54,5	4,990*	0,025
2	344	68,7	157	31,3	169	68,7	77	31,3	0,000	0,992
3	92	18,4	408	81,6	48	19,4	199	80,6	0,116	0,734
4	199	40,0	298	60,0	67	27,7	175	72,3	10,782*	0,001
5	204	40,9	295	59,1	91	37,3	153	62,7	0,881	0,348
6	280	56,1	219	43,9	111	46,3	129	53,8	6,326*	0,012
7	208	41,9	288	58,1	73	30,0	170	70,0	9,791*	0,002
8	68	13,6	432	86,4	20	8,2	225	91,8	4,666*	0,031
9	152	30,7	343	69,3	43	17,6	202	82,4	14,616*	0,000
10	367	74,3	127	25,7	208	83,9	40	16,1	8,687*	0,003
11	155	31,4	339	68,6	37	15,1	208	84,9	22,556*	0,000
12	134	26,9	365	73,1	61	26,1	551	73,9	0,398	0,528
13	147	29,5	351	70,5	86	34,7	162	65,3	2,052	0,152
14	195	38,9	306	61,1	73	29,7	173	70,3	6,133*	0,013
15	205	41,1	294	58,9	79	32,2	460	67,8	5,438*	0,020

*p<0.05 Sd=1

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşlerin olduğu Tablo 18 incelendiğinde, yapılan ki-kare testi sonucunda 1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14 ve

15 maddelerde p<.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılık maddeler bazında aşağıdaki gibi sunulmuştur.

1. madde olan "Doğru ve anlamlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=4,990; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 45,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 54,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre doğru ve anlamlı okuma açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre doğru ve anlamlı okuma açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

4. madde olan "Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden, hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=10,782; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 60,0 ı STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 72,3 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, 6. madde olan "Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=6,326; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 43,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 53,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre

okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, 7. madde olan "Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=9,791; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 58,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 70,0 ı STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 18 incelendiğinde, 8. madde olan "Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=4,666; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 86,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 91,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre harfi tanıma açısından STCY' nin daha kullanışlı olduğunu belirttikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre harfi tanıma açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' nin daha kullanışlı olduğunu belirttikleri söylenebilir.

Tablo 18 e bakıldığında, 9. madde olan Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=14,616; p<.05). Bu soru maddesine

erkeklerin % 69,3 ü STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 82,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok öğrenci merkezli olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok öğrenci merkezli olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, 10. madde olan "Size göre hangi yöntem öğrencileri ezbere daha çok yöneltmektedir?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=8,687; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 74,3 ü Cümle Yöntemini tercih ettikleri görülürken, kadınların % 83,9 u Cümle Yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre öğrencileri daha çok ezbere yöneltme açısından Cümle Yönetimini daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre Cümle Yönetiminin öğrencileri daha çok ezbere yönelttiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, 11. madde olan "Hangi madde daha çok öğrenciyi düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=22,556; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 68,6 sı STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 84,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 18 incelendiğinde, 14. madde olan "İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından hangi yöntem daha kolaydır?"

maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=6,133; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 61,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 70,3 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde, 15. madde olan "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?" maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=5,438; p<.05). Bu soru maddesine erkeklerin % 58,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülürken, kadınların % 67,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma açısından kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Bu bulgulara göre; kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre "Doğru ve anlamlı okuma açısından", "Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden" "Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından", "Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından", "Harfi tanıma açısından" "Daha çok öğrenci merkezli bir yöntem olma açısından", "Öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından", "İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından" ve "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma açısından" STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yine kadın öğretmen, müfettiş ve

okul yöneticilerinin, erkeklere göre, Cümle yönteminin, STCY' ye göre öğrencileri daha çok ezbere yönelttiğini daha fazla kabul ettikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' ye daha fazla olumlu yönde baktıkları, benimsedikleri ve kabullendikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuçlara göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre yeni yöntem olan STCY' ye daha olumlu baktıkları, değişime daha açık oldukları ve ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak yeni gelişmeleri ve değişimi daha fazla benimsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.5.1.2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss			F	p
1	500	3,96	1,01	249	4,08	0,83	-1,731	0,084	8,618*	0,003
2	500	4,06	0,86	249	4,21	0,71	-2,194*	0,029	1,090	0,297
3	500	3,92	1,01	249	4,16	0,76	-3,394*	0,001	11,792*	0,001
4	500	3,56	1,09	249	3,35	1,09	2,509*	0,012	0,512	0,475
5	501	3,87	0,98	249	4,10	0,78	-2,948*	0,003	10,288*	0,001
6	501	3,79	0,99	248	3,96	0,83	-2,315*	0,021	19,206*	0,000
7	501	3,92	0,92	249	4,09	0,76	-2,558*	0,011	9,029*	0,003
8	499	3,87	0,96	249	4,07	0,79	-2,820*	0,005	9,821*	0,002
9	501	3,77	1,04	249	3,99	0,80	-2,999*	0,003	38,680*	0,000
10	500	3,84	1,06	249	4,09	0,91	-3,203*	0,001	10,138*	0,002
11	501	3,76	0,95	249	3,85	0,79	-1,386	0,166	13,437*	0,000
12	500	3,71	1,00	249	3,78	0,99	-0,864	0,388	0,306	0,580
13	501	3,85	1,03	249	3,86	1,01	-0,116	0,908	0,000	0,992
14	501	4,00	1,01	249	4,15	0,89	-1,971*	0,049	2,426	0,120
15	501	3,22	1,00	249	3,28	0,98	-0,825	0,410	0,000	0,986

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 19 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 14 maddelerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 19 incelendiğinde, dağılımın homojen olup ta anlamlı fark çıkan 2, 4 ve 14. maddelerde cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı farkın olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görülmektedir. İkinci madde olan "Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t= -2,194$; $p<.05$). Bu görüş maddesine, kadın öğretmenler ($\bar{X}=4,21$) ile "tamamen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğretmenler ($\bar{X}=4,06$) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisi olduğunu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler göre daha fazla benimsediği söylenebilir.

Dördüncü madde olan "Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmektedir" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 2,509$; $p<.05$). Bu görüş maddesine, erkek öğretmenler ($\bar{X}=3,56$) ile "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirlerken; kadın öğretmenler ($\bar{X}=3,35$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmekte olduğunu erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsediği söylenebilir.

Tablo 19 incelendiğinde, 14. madde olan "Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip değillerdir." görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= -1,971; p<.05). Bu görüşün, kadın öğretmenler ($\bar{x}$=4,15) tarafından, erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=4,00), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre STCY' ye hakkında velilerin yeterli bilgi sahibi olmadıkları görüşünü daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.5.1.2.1. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

STCY' ye ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
1	59508,000	0,298	369,52	386,01
3	55490,500*	0,010	361,48	402,15
5	56408,500*	0,024	363,59	399,46
6	57278,500	0,064	365,33	395,54
7	56846,500*	0,035	364,47	397,70
8	56013,500*	0,019	362,25	399,05
9	56234,500*	0,021	363,24	400,16
10	54552,000*	0,004	359,60	405,92
11	59929,500	0,351	370,62	385,32

STCY' ye ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 20' de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda 3, 5, 7, 8, 9 ve 10. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Parametrik olmayan diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, üçüncü madde olan, "Bu program öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı bir programdır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=55490; p<.05, (p=.010). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, STCY olan yeni ilk okuma yazma programının öğrenci merkezli olduğunu, kadın öğretmenlerin (MR=402,15), erkek öğretmenlere göre (MR=361,48) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, beşinci madde olan, "Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56408,500; p<.05, (p=.024). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bu görüş maddesini, kadın öğretmenlerin (MR=399,46), erkek öğretmenlere göre (MR=363,59) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, yedinci madde olan, "İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir." görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56846,500; p<.05, (p=.035). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bu görüş maddesini, kadın öğretmenlerin (MR=397,70), erkek öğretmenlere göre (MR=364,47) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, sekizinci madde olan, "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56013,500; p<.05, (p=.019). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bu görüş maddesini, kadın öğretmenlerin (MR=399,05), erkek öğretmenlere göre (MR=362,25) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 20 incelendiğinde, dokuzuncu madde olan, "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır." görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56234,500; p<.05, (p=.021). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bu görüş maddesini, kadın öğretmenlerin (MR=400,16), erkek öğretmenlere göre (MR=363,24) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 20 incelendiğinde, onuncu madde olan, "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=54552,000; p<.05, (p=.004). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, STCY' nin hece tablosu kullanılmadan da okuma-yazmayı gerçekleştirilebileceği görüşünü, kadın öğretmenlerin (MR=405,92), erkek öğretmenlere göre (MR=359,60) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre STCY' ye ilişkin "Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir", "Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip değillerdir.", "STCY olan yeni ilk okuma yazma programının öğrenci merkezli olduğunu", "Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir" , "İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir.", "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur", "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır." ve "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" görüş maddelerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

4.5.1.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss			F	p
1	501	4,06	1,10	249	3,72	1,17	3,939*	0,000	4,615*	0,032
2	500	3,70	1,04	249	3,64	1,00	0,670	0,503	0,204	0,652
3	501	3,55	1,09	249	3,43	1,08	1,433	0,152	0,013	0,911
4	501	3,99	0,91	247	3,93	0,92	0,941	0,347	0,428	0,513
5	501	4,22	0,83	248	4,10	0,79	1,907	0,057	7,763*	0,005
6	500	3,94	0,96	249	3,81	0,94	1,760	0,079	0,001	0,981
7	501	3,84	0,97	249	3,72	1,03	1,577	0,115	4,648*	0,031
8	501	3,87	0,93	249	3,75	1,00	1,582	0,114	4,560*	0,033
9	500	3,82	0,98	248	3,65	1,06	2,154*	0,032	5,822*	0,016
10	501	3,59	1,08	249	3,36	1,09	2,720*	0,007	0,064	0,800
11	501	3,47	1,03	248	3,12	1,05	4,288*	0,000	0,488	0,485
12	500	3,77	0,95	247	3,46	0,99	3,993*	0,000	2,382	0,123
13	501	4,05	0,90	248	3,65	1,03	5,411*	0,000	19,202*	0,000
14	501	3,79	0,98	249	3,82	1,00	-0,455	0,649	0,134	0,715
15	501	3,76	0,95	249	3,49	1,00	3,557*	0,000	5,669*	0,018
16	501	3,86	0,85	249	3,80	0,83	0,905	0,366	0,017	0,895
17	501	3,41	1,05	249	3,20	1,14	2,516*	0,012	1,636	0,201
18	501	3,94	0,91	249	3,75	0,94	2,711*	0,007	4,115*	0,043
19	501	3,71	0,90	249	3,56	0,96	2,020*	0,044	5,159*	0,023
20	501	3,62	0,95	249	3,44	0,99	2,374*	0,018	0,436	0,509
21	500	3,82	0,89	249	3,71	0,99	1,548	0,122	7,894*	0,005
22	501	3,64	0,96	249	3,29	1,05	4,602*	0,000	2,868	0,091
23	501	3,51	1,03	249	3,36	1,03	1,846	0,065	0,009	0,925
24	501	3,28	1,09	249	3,03	1,08	2,972*	0,003	2,515	0,113
25	501	2,82	1,08	249	2,66	1,15	1,917	0,056	3,289	0,070

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 21 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 1, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22 ve 24 maddelerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 1, 5, 7, 8, 9, 13, 15, 18, 19 ve 21 maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 21 incelendiğinde, dağılımın homojen olup ta anlamlı fark çıkan 10, 11, 12, 17, 20, 22 ve 24. maddelerde cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı farkın olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görülmektedir. Onuncu madde olan "Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 2,720$; $p<.05$). Bu görüş maddesine, erkek öğretmenler ($\overline{X}=3,59$) ile "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtirlerken; kadın öğretmenler ($\overline{X}=3,36$) "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre bitişik eğik yazının hızlı ve akıcı okumayı desteklediği görüşünü erkek öğretmenlerin kadın öğretmenler göre daha fazla benimsediği söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 11. madde olan "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmaz" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 4,288$; $p<.05$). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\overline{X}=3,47$) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\overline{X}=3,12$), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmadığını daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 12. madde olan "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar" görüş maddesine araştırmaya

katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= 3,993; p<.05). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\bar{x}$=3,77) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,46), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar görüşünü daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 17. madde olan "Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= 2,516; p<.05). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\bar{x}$=3,41) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,20), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre bitişik eğik yazıda okunaklılığın diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlandığını daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 21 incelendiğinde, 20. madde olan "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir." görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= 2,374; p<.05). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\bar{x}$=3,62) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,44), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabildiği görüşünü daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 22. madde olan "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= 4,602; p<.05). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\bar{x}$=3,64) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,29), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın

öğretmenlere göre bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıklarının azaldığı görüşünü daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 incelendiğinde, 24. madde olan "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (t= 2,972; p<.05). Bu görüşün, erkek öğretmenler ($\bar{x}$=3,28) tarafından, kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,03), daha fazla benimsediğini gösteriyor söylenebilir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre veliler bitişik-eğik yazıya olumlu baktıkları görüşünü daha fazla kabullendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgulara göre; "Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler", "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmaz", "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar", "Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır", "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir", "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır" ve "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" görüş maddelerinde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre bitişik-eğik yazıya yönelik olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olumlu düşündükleri ve olumlu yönde bakış açılarının olduğu söylenebilir.

4.5.1.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 22' de verilmiştir.

Tablo 22. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
1	51372,000	0,000*	397,46	331,31
5	55991,000	0,017*	387,24	350,27
7	58173,500	0,114	383,89	358,63
8	58479,500	0,141	383,27	359,86
9	56649,000	0,044*	385,20	352,92
13	48147,500	0,000*	402,70	319,05
15	52559,500	0,000*	395,09	336,08
18	55068,000	0,005*	390,08	346,16
19	56652,000	0,030*	386,92	352,52
21	59127,500	0,229	381,25	362,46

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 1, 5, 7, 8, 9, 13, 15, 18, 19 ve 21. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 22' de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda 1, 5, 9, 13, 15, 18 ve 19. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Parametrik olmayan diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 22 incelendiğinde, birinci madde olan, "İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=51372,000; p<.05, (p=.000). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmalarının bitişik-eğik yazı ile yapılması gerektiğini, erkek öğretmenlerin (MR=397,46), kadın öğretmenlere göre (MR=331,31) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde, beşinci madde olan, "Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=55991,000; p<.05, (p=.017). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olduğunu, erkek öğretmenlerin (MR=387,24), kadın öğretmenlere göre (MR=350,27) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde, dokuzuncu madde olan, "Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56649,000; p<.05, (p=.044). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bitişik eğik yazıdaki sürekliliğin, düşüncede sürekliliği destekler olduğunu, erkek öğretmenlerin (MR=385,20), kadın öğretmenlere göre (MR=352,22) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 22 incelendiğinde, 13. madde olan, "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=48147,500; p<.05, (p=.000). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğu görüşünü, erkek öğretmenlerin (MR=402,70), kadın öğretmenlere göre (MR=319,05) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 22 incelendiğinde, 15. madde olan, "Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=52559,500; p<.05, (p=.000). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından

dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır görüşünü, erkek öğretmenlerin (MR=395,09), kadın öğretmenlere göre (MR=336,08) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde, 18. madde olan, "Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır" görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=55068,000; p<.05, (p=.005). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır görüşünü, erkek öğretmenlerin (MR=390,08), kadın öğretmenlere göre (MR=346,16) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Tablo 22 incelendiğinde, 19. madde olan, "Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır." görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56652,000; p<.05, (p=.030). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, erkekler lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır görüşünü, erkek öğretmenlerin (MR=386,92), kadın öğretmenlere göre (MR=352,52) daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Bu bulgulara göre; "İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır", "Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir", "Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler", "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur", "Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır", "Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır" ve "Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik

harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır." görüş maddelerinde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre bitişik-eğik yazıya yönelik olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olumlu düşündükleri ve olumlu yönde bakış açılarının olduğu söylenebilir.

4.5.1.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 23' de verilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	Ss			F	p
1	500	3,82	0,76	249	3,76	0,72	0,950	0,342	0,073	0,788
2	500	3,89	0,75	249	3,95	0,67	-1,097	0,273	4,060*	0,044
3	500	3,89	0,83	249	4,03	0,69	-2,283*	0,023	12,693*	0,000
4	499	3,76	0,82	248	3,83	0,73	-1,155	0,248	4,120*	0,043
5	500	3,66	0,84	247	3,83	0,76	-2,766*	0,006	9,145*	0,003

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 23 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 3 ve 5. maddelerde p<.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 2, 3, 4 ve 5. maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 24' de verilmiştir.

4.5.1.4.1. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 24' de verilmiştir.

Tablo 24. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
2	6048,000	0,479	371,47	382,08
3	57202,000	0,048*	364,90	395,27
4	59904,000	0,437	370,05	381,95
5	55173,500	0,010*	360,85	400,63

Dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 2, 3, 4 ve 5. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 24' de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda 3 ve 5. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Parametrik olmayan diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 24 incelendiğinde, üçüncü madde olan, "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (MWU=57202,000; $p<.05$, ($p=.048$). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar", kazanımını kadın

öğretmenlerin (MR=395,27), erkek öğretmenlere göre (MR=364,90) öğrenci seviyesine daha uygun olarak görüş bildirdikleri söylenebilir.

Tablo 24 incelendiğinde, beşinci madde olan, "Metni takip ederek dinler" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (MWU=55173,500; p<.05, (p=.010). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Metni takip ederek dinler", kazanımını kadın öğretmenlerin (MR=400,63), erkek öğretmenlere göre (MR=360,85) öğrenci seviyesine daha uygun olarak görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.5.1.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 25' de verilmiştir.

Tablo 25. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss			F	p
1	500	3,93	0,74	249	3,90	0,69	0,503	0,615	0,507	0,477
2	500	3,84	0,76	249	3,87	0,70	-0,480	0,632	1,381	0,240
3	500	3,89	0,75	248	3,84	0,71	0,899	0,369	0,009	0,925
4	500	3,80	0,82	249	3,69	0,77	1,821	0,069	0,321	0,571
5	500	3,81	0,81	249	3,75	0,74	0,834	0,405	0,847	0,358
6	500	3,94	0,82	249	3,91	0,71	0,497	0,619	4,868*	0,028
7	500	3,95	0,79	249	3,94	0,75	0,236	0,813	0,174	0,677
8	500	3,83	0,79	249	3,85	0,73	-0,258	0,797	2,564	0,110
9	500	3,92	0,78	249	3,97	0,66	-0,936	0,350	12,624*	0,000
10	500	3,87	0,83	249	3,87	0,80	0,103	0,918	1,102	0,294

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 25 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda hiçbir maddede anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 6 ve 9. maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 26' da verilmiştir.

4.5.1.5.1. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 26' da verilmiştir.

Tablo 26. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
6	60227,000	0,429	379,05	366,88
9	60352,000	0,452	371,20	382,62

Konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 6 ve 9. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 26' da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda hiçbir maddede anlamlı fark bulunmamıştır.

4.5.1.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 27' de verilmiştir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss			F	p
1	499	3,92	0,77	249	4,02	0,68	-1,745	0,081	7,982*	0,005
2	499	3,80	0,78	249	3,79	0,80	0,203	0,839	0,094	0,760
3	498	3,80	0,80	249	3,79	0,73	0,232	0,816	1,127	0,289
4	499	3,86	0,76	249	3,95	0,77	-1,449	0,148	0,298	0,585
5	499	3,86	0,80	249	3,97	0,69	-1,847	0,065	8,327*	0,004
6	499	3,91	0,77	249	4,03	0,72	-2,089*	0,037	4,818*	0,028
7	499	3,88	0,74	249	4,02	0,69	-2,577*	0,010	6,564*	0,011
8	499	3,89	0,78	249	3,93	0,76	-0,633	0,527	1,025	0,312
9	499	3,96	0,73	249	4,08	0,69	-2,089*	0,037	0,324	0,569
10	499	3,79	0,77	249	3,87	0,75	-1,287	0,199	2,167	0,141
11	499	3,99	0,76	249	4,05	0,72	-1,071	0,285	0,105	0,746
12	499	3,84	0,81	249	3,92	0,75	-1,334	0,183	6,265*	0,013
13	499	3,97	0,76	249	4,01	0,79	-0,672	0,502	0,350	0,555
14	498	3,92	0,78	249	4,03	0,72	-1,900	0,058	4,142*	0,042
15	499	3,83	0,82	249	3,92	0,79	-1,464	0,144	1,854	0,174
16	499	3,64	0,83	249	3,71	0,86	-1,003	0,316	0,091	0,763
17	499	3,45	0,92	249	3,34	1,05	1,411	0,159	7,479*	0,006
18	498	3,76	0,78	249	4,08	0,66	-1,160	0,246	0,001	0,980

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 27 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 6, 7 ve 9. maddelerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 1, 5, 6, 7, 12, 14 ve 17. maddeler parametrik

çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 27 incelendiğinde, dağılımın homojen olup ta anlamlı fark çıkan 9. maddede cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı farkın olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görülmektedir. Dokuzuncu madde olan "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,089; p<.05). Okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır", kazanımını kadın öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,08), erkek öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,96) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.1.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 28' de verilmiştir.

Tablo 28. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
1	57930,000	0,090	366,09	391,35
5	58485,500	0,149	367,21	389,12
6	56798,000	0,034*	363,82	395,90
7	55578,000	0,008*	361,38	400,80
12	58724,000	0,181	367,68	388,16
14	57350,000	0,062	364,66	392,68
17	59730,00	0,297	380,02	363,43

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 1, 5, 6, 7, 12, 14 ve 17. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 28' de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda 6 ve 7. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Parametrik olmayan diğer maddelerde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 28 incelendiğinde, altıncı madde olan, "Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir." kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56798,000; $p<.05$, ($p=.034$). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir.", kazanımını kadın öğretmenlerin (MR=395,90), erkek öğretmenlere göre (MR=363,82) öğrenci seviyesine daha uygun olarak görüş bildirdikleri söylenebilir.

Yine Tablo 28 incelendiğinde, yedinci madde olan, "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (MWU=55578,000; $p<.05$, ($p=.008$). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" kazanımını kadın öğretmenlerin (MR=400,80), erkek öğretmenlere göre (MR=361,38) öğrenci seviyesine daha uygun olarak görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	Ss			F	p
1	499	4,00	0,69	249	4,08	0,66	-1,518	0,130	0,186	0,667
2	499	3,91	0,74	248	3,97	0,75	-1,034	0,301	0,179	0,673
3	498	3,99	0,74	249	3,90	0,79	1,438	0,151	5,205	0,023*
4	499	4,04	0,76	249	4,08	0,79	-0,775	0,439	0,521	0,471
5	499	3,83	0,74	249	4,00	0,70	-3,046*	0,002	12,849	0,000*
6	499	3,84	0,75	249	3,89	0,79	-0,809	0,419	0,003	0,959
7	498	3,72	0,81	248	3,74	0,87	-0,265	0,791	0,730	0,393
8	499	3,73	0,80	249	3,71	0,89	0,226	0,822	2,583	0,108
9	498	3,82	0,77	249	3,85	0,80	-0,595	0,552	0,000	0,993
10	499	3,80	0,76	249	3,88	0,78	-1,305	0,192	0,490	0,484
11	499	3,89	0,73	249	4,03	0,67	-2,385*	0,017	6,135	0,013*
12	499	3,90	0,74	249	3,96	0,83	-1,031	0,303	0,204	0,652
13	499	3,93	0,77	249	4,07	0,70	-2,446*	0,015	2,471	0,116

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 29 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 5, 11 ve 13. maddelerde p<.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 3, 5 ve 11. maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 29 incelendiğinde, dağılımın homojen olup ta anlamlı fark çıkan 13. maddede cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı farkın olduğu

yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görülmektedir. On üçüncü madde olan "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,446; p<.05). Yazma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar", kazanımını kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,07), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,93) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.1.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 30' da verilmiştir.

Tablo 30. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
3	58614,000	0,180	380,80	360,40
5	54236,500	0,002*	358,69	406,18
11	56352,500	0,018*	362,93	397,68

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 3, 5 ve 11. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 30' da verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda 5 ve 11. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur. Parametrik olmayan diğer maddede ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, beşinci madde olan, "Matematiksel ifadeleri doğru yazar" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark vardır (MWU=54236,500; p<.05, (p=.002). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, yazma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Matematiksel ifadeleri doğru yazar", kazanımını kadın öğretmenlerin (MR=406,18), erkek öğretmenlere göre (MR=358,69) öğrenci seviyesine daha uygun olarak buldukları söylenebilir.

Yine Tablo 30 incelendiğinde, 11. madde olan, "Dikte etme çalışmalarına katılır" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (MWU=56352,500; p<.05, (p=.018). Yapılan MWU testi sonucunda, bu farkın, kadınlar lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, yazma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Dikte etme çalışmalarına katılır", kazanımını kadın öğretmenlerin (MR=397,68), erkek öğretmenlere göre (MR=362,93) öğrenci seviyesine daha uygun olarak buldukları söylenebilir.

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar", "Matematiksel ifadeleri doğru yazar" ve "Dikte etme çalışmalarına katılır" kazanımlarını kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.5.1.8. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 31' de verilmiştir.

Tablo 31. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

MN	Erkek			Kadın			t	p	Levene Testi	
	n	$\overline{X}$	ss	n	$\overline{X}$	ss			F	p
1	500	3,94	0,70	249	3,98	0,70	-0,804	0,422	0,196	0,658
2	500	3,84	0,74	249	3,89	0,73	-0,937	0,349	0,641	0,424
3	500	4,02	0,71	249	4,16	0,67	-2,638*	0,009	0,475	0,491
4	500	3,84	0,79	249	3,88	0,76	-0,684	0,494	0,604	0,437
5	500	3,83	0,78	249	3,93	0,72	-1,578	0,115	4,482	0,035*
6	500	3,88	0,74	249	3,98	0,70	-1,804	0,072	5,361	0,021*
7	500	3,83	0,78	249	3,90	0,71	-1,154	0,249	5,903	0,015*
8	500	3,98	0,73	249	4,14	0,66	-2,735*	0,006	0,049	0,825
9	500	3,95	0,75	249	4,08	0,71	-2,246*	0,025	0,651	0,420
10	500	3,94	0,72	249	4,03	0,66	-1,658	0,098	5,301	0,022*
11	500	3,92	0,76	249	3,98	0,73	-1,027	0,305	0,325	0,569
12	500	3,93	0,73	249	4,05	0,68	-2,195*	0,028	1,760	0,185
13	500	3,88	0,76	249	3,94	0,75	-1,081	0,280	0,363	0,547
14	500	3,80	0,78	249	3,90	0,76	-1,733	0,083	0,803	0,370

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 31 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 3, 8, 9 ve 12. maddelerde p<.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca dağılımın homojen olup olmadığına yönelik olarak yapılan Levene testi sonucunda 5, 6, 7 ve 10. maddeler parametrik çıkmamış ve bu maddelerin analizinde MWU testi yapılmış ve Tablo 32' de verilmiştir.

Tablo 31 incelendiğinde, dağılımın homojen olup ta anlamlı fark çıkan 3, 8, 9 ve 12. maddelerde cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı farkın olduğu yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda görülmektedir. Üçüncü madde olan "Resim ve fotoğrafları yorumlar" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,638;

p<.05). Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Resim ve fotoğrafları yorumlar", kazanımını kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,16), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=4,02) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde 8. madde olan "Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar." kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,735; p<.05). Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar", kazanımını kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,14), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,98) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Yine Tablo 31 incelendiğinde 9. madde olan "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,246; p<.05). Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar" kazanımını kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,08), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,95) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde 12. madde olan "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır" kazanım maddesinin öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilmesinde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşler arası anlamlı fark bulunmuştur (t= -2,195; p<.05). Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır" kazanımını kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,05), erkek öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,93) öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Bu bulgulara göre; görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Resim ve fotoğrafları yorumlar", "Renkleri tanır, anlamlandırır ve

yorumlar.", "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar" ve "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır" kazanımlarını kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.5.1.8.1. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Görsel Okuma-Sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 32' de verilmiştir.

Tablo 32. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	M. W. U. değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)	Sıra Ortalama (Mean Rank)	
			Erkek	Kadın
5	58697,000	0,161	367,89	389,27
6	57876,500	0,082	366,25	392,56
7	59566,500	0,290	369,63	385,78
10	58149,500	0,099	366,80	391,47

Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan 5, 6, 7 ve 10. maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 32' de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, parametrik olmayan maddelerde araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan MWU testi sonucunda hiçbir maddede görüşler arası anlamlı fark bulunmamıştır.

4.5.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenlerine göre görüşler arası farklılığın olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizler tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

4.5.2.1. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşleri Tablo 33' de verilmiştir.

Tablo 33. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

Madde no	Sınıf Öğretmeni				Okul Yöneticisi				İlköğretim Müfettişi				X^2	p
	Cümle Yöntemi		STCY		Cümle Yöntemi		STCY		Cümle Yöntemi		STCY			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	173	42,7	232	57,3	31	40,3	46	59,7	177	67,0	87	33,0	41,875*	0,000
2	264	64,5	145	35,5	50	64,1	28	35,9	201	76,1	63	23,9	10,807*	0,005
3	76	18,6	333	81,4	10	12,8	68	87,2	55	20,8	209	79,2	2,557	0,278
4	98	24,3	305	75,7	19	24,4	59	75,6	149	56,9	113	43,1	78,168*	0,000
5	140	34,2	269	65,8	16	20,5	62	79,5	140	53,6	121	46,4	38,331*	0,000
6	183	45,4	220	54,6	35	45,5	42	54,5	175	66,5	88	33,5	30,426*	0,000
7	117	29,1	285	70,9	22	28,2	56	71,8	144	55,0	118	45,0	48,597*	0,000
8	33	8,1	374	91,9	7	9,1	70	90,9	50	18,9	215	81,1	18,270*	0,000
9	67	16,5	338	83,5	17	21,8	61	78,2	111	42,5	150	57,5	56,293*	0,000
10	348	84,7	63	15,3	62	79,5	16	20,5	170	65,9	88	34,1	32,376*	0,000
11	63	15,5	343	84,5	13	16,7	65	83,3	118	45,6	141	54,4	78,003*	0,000
12	89	21,9	318	78,1	14	17,9	64	82,1	93	35,1	172	64,9	17,567*	0,000
13	132	32,3	277	67,7	24	31,2	53	68,8	79	29,9	185	70,1	0,413	0,814
14	136	33,3	272	66,7	24	30,8	54	69,2	113	42,6	152	57,4	7,188*	0,027
15	149	36,7	257	63,3	23	29,5	55	70,5	115	43,6	149	56,4	6,090*	0,048

*P<0.05 Sd=2

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşlerin olduğu Tablo 33 incelendiğinde, yapılan ki-kare testi sonucunda 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 ve 15. maddelerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer iki maddede ise görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 33 incelendiğinde, 1. madde olan "Doğru ve anlamlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2=41,875$; $p<.05$). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 57,3 ü ve yine okul yöneticilerinin % 59,7 si STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin ancak % 33,0 ı STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre doğru ve anlamlı okuma açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre doğru ve anlamlı okuma açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, ikinci madde olan "Hızlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($X^2=10,807$; $p<.05$). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 64,5 i ve yine okul yöneticilerinin % 64,1 i Cümle (çözümleme) Yöntemini tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 76,1' i ise Cümle Yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre ilköğretim müfettişlerinin, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine göre hızlı okuma açısından Cümle Yönetimini daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre hızlı okuma açısından ilköğretim müfettişlerinin, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine göre Cümle Yönetimini daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 4. madde olan "Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden, hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=78,168; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 75,7 si ve yine okul yöneticilerinin % 75,6 sı STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin sadece % 43,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 5. madde olan " Okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından hangi yöntem daha uygundur?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=38,331; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 65,8 i ve yine okul yöneticilerinin % 79,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 46,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 6. madde olan "Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından, hangi yöntem daha uygundur?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=30,426; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 54,6 sı ve yine okul yöneticilerinin % 54,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim

müfettişlerinin % 33,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 7. madde olan "Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=48,597; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 70,9 u ve yine okul yöneticilerinin % 71,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 45,0 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 33 incelendiğinde, 8. madde olan "Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=18,270; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 91,9 u ve yine okul yöneticilerinin % 90,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 81,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre harfi tanıma açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre harfi tanıma açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 9. madde olan "Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=56,293; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 83,5 i ve yine okul yöneticilerinin % 78,2 si STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 57,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok öğrenci merkezli gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 33 incelendiğinde, 10. madde olan "Size göre hangi yöntem öğrencileri ezbere daha çok yöneltmektedir?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=32,376; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 84,7 si ve yine okul yöneticilerinin % 79,5 i Cümle Yöntemini tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 65,9 u Cümle Yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre Cümle (çözümleme) Yönetimini öğrencileri daha çok ezbere yönelttiği görüşünde oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Yine Tablo 33 incelendiğinde, 11. madde olan "Hangi yöntem öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?" soru maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=78,003; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 84,5 i ve yine okul yöneticilerinin % 83,3 ü STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 54,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 33 incelendiğinde, 12. madde olan "Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=17,567; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 78,1 i ve yine okul yöneticilerinin % 82,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 64,9 u STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Yine Tablo 33 incelendiğinde, 14. madde olan "İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından hangi yöntem daha kolaydır?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=7,188; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 66,7 si ve yine okul yöneticilerinin % 69,2 si STCY' yi tercih ettikleri görülürken, ilköğretim müfettişlerinin % 57,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre ilk okuma yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, 15. madde olan "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?" maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=6,090; p<.05). Bu soru maddesine sınıf öğretmenlerinin % 63,3 ü ve yine okul yöneticilerinin % 70,5 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken,

ilköğretim müfettişlerinin % 56,4 ü STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Bu bulgulara göre genel sonuç olarak; araştırmaya katılanların çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine yönelik yapılan karşılaştırmalı analizi sonucunda; genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri bu yeni yönteme daha olumlu bakış açıları taşımakta ve ilköğretim müfettişlerinin ise yönteme ilişkin olarak daha olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın tanıtılması ve öğretim sürecinde gözlenmesi ve denetlenmesi açısından önemli görevleri bulunan ilköğretim müfettişlerinin yeni yöntem olan STCY' yi okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine göre daha az benimsemeleri dikkat çekici ve düşündürücüdür. Yeni ilköğretim müfredat programı, yeni bir teftiş ve değerlendirme anlayışını da beraberinde getirmektedir. Bu durum müfettişler açısından yeni bir değerlendirme anlayışını öğrenme ve benimseme anlamına gelmektedir. Büyük değişimler, değişime karşı direncide beraberinde getirir anlayışından yola çıkılarak, kalıplaşmış bir teftiş anlayışına sahip müfettişlerin bu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.5.2.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri Tablo 34' de verilmiştir.

Tablo 34. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	4,10	0,87	4,26	0,80	3,78	1,08	16,657*	0,000	12,521*	0,000	a-c, b-c
2	4,21	0,71	4,20	0,68	3,94	0,95	5,067*	0,007	9,838*	0,000	a-c, b-c
3	4,12	0,83	4,23	0,75	3,75	1,09	18,043*	0,000	15,165*	0,000	a-c, b-c
4	3,35	1,12	3,86	0,98	3,60	1,06	4,175*	0,016	9,178*	0,000	a-b, a-c
5	4,05	0,86	4,19	0,65	3,75	1,04	14,532*	0,000	11,883*	0,000	a-c, b-c
6	3,98	0,84	4,06	0,71	3,60	1,07	26,976*	0,000	15,998*	0,000	a-c, b-c
7	4,10	0,79	4,28	0,62	3,69	0,97	19,459*	0,000	25,120*	0,000	a-c, b-c
8	4,07	0,82	4,21	0,65	3,66	1,04	22,363*	0,000	20,644*	0,000	a-c, b-c
9	3,98	0,87	4,08	0,75	3,54	1,12	29,296*	0,000	20,383*	0,000	a-c, b-c
10	4,06	0,93	4,08	0,86	3,66	1,16	18,317*	0,000	13,900*	0,000	a-c, b-c
11	3,85	0,83	3,92	0,82	3,66	1,04	15,891*	0,000	4,248*	0,015	a-c
12	3,75	1,02	3,93	0,86	3,63	1,00	3,271*	0,039	3,048*	0,048	b-c (LSD)
13	3,88	1,03	4,14	0,80	3,74	1,06	4,065*	0,018	4,900*	0,008	b-c
14	4,12	0,95	3,76	1,03	4,02	0,99	0,906	0,405	4,657*	0,010	a-b
15	3,28	1,01	3,65	0,80	3,07	0,99	3,229*	0,040	11,106*	0,000	a-b, a-c, b-c

*P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri Tablo 34' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı tek madde olan 14. maddede tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 35' de verilmiştir.

Tablo 34 incelendiğinde, 14. madde olan "Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip değillerdir." görüş maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 4,657; p<.05). STCY' ye hakkında velilerin yeterli bilgi sahibi olmadığı görüşünü sınıf öğretmenlerinin($\overline{X}$=4,12) okul yöneticilerine göre ($\overline{X}$=3,76) daha fazla benimsediğini yapılan scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenleri, okul yöneticilerine göre STCY hakkında velilerin yeterli bilgi sahibi olmadıkları görüşünü daha fazla kabullendikleri söylenebilir.

4.5.2.2.1. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

STCY' ye ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 35' de verilmiştir.

Tablo 35. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	19,322	0,000	14252,500	0,128	a-b
			45711,500*	0,000	a-c*
			7661,500*	0,001	b-c*
2	11,428	0,003	15651,000	0,687	a-b
			46631,000*	0,001	a-c*
			9057,000	0,092	b-c
3	20,076	0,000	15052,500	0,340	a-b
			44811,000*	0,000	a-c*
			7884,000*	0,001	b-c*
4	18,886	0,000	11712,000*	0,000	a-b*
			47601,500*	0,006	a-c*
			8739,500*	0,039	b-c*
5	17,110	0,000	15053,500	0,343	a-b
			45914,500*	0,000	a-c*
			7958,000*	0,001	b-c*
6	24,427	0,000	15483,000	0,604	a-b
			43576,500*	0,000	a-c*
			7845,500*	0,001	b-c*
7	42,054	0,000	14425,000	0,118	a-b
			41111,000*	0,000	a-c*
			6715,500*	0,000	b-c*
8	32,291	0,000	14962,000	0,307	a-b
			42206,500*	0,000	a-c*
			7288,000*	0,000	b-c*
9	30,347	0,000	15536,000	0,619	a-b
			42237,000*	0,000	a-c*
			7592,500*	0,000	b-c*
10	20,945	0,000	15913,000	0,885	a-b
			43792,500*	0,000	a-c*
			8328,000*	0,008	b-c*
11	5,380	0,068	-	-	-
12	6,211	0,045	14881,500	0,275	a-b
			49808,000	0,064	a-c
			8599,500*	0,023	b-c*
13	8,534	0,014	14153,000	0,078	a-b
			50176,000	0,075	a-c
			8221,500*	0,005	b-c*
15	25,858	0,000	12690,000*	0,002	a-b*
			47100,500*	0,002	a-c*
			6675,500*	0,000	b-c*

Tablo 35 incelendiğinde, birinci madde olan "Program ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalıdır" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=19,322; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=457111,500; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=359,55), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=305,65), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7661,500; p=.001). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=203,50), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,52), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

İkinci madde olan "Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=11,428; p=.003). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46631,000; p=.001). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=356,32), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=309,30), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Üçüncü madde olan "Bu program öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı bir programdır" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=20,076; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=44811,000; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=360,74), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=302,38), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7884,000; p=.001). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=201,42), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,98), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 4. madde olan "Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmektedir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine

göre anlamlı bir fark vardır (KW=18,886; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47601,500; p=.006). Buna göre, ilgili görüşün ilköğretim müfettişleri tarafından (MR=363,01), sınıf öğretmenleri göre (MR=322,04), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8739,500; p=.039). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=190,46), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=165,23), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir. Yine aynı görüş maddesinde sınıf öğretmeni ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=11712,000; p=.000). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=234,93), sınıf öğretmenlerine göre (MR=301,35), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir.

Tablo 35 incelendiğinde, 5. madde olan "Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=17,110; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45914,500; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=359,06), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=306,42), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7958,000; p=.001). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=201,47), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,64), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 6. madde olan "Amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılması uygundur." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=24,427; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43576,500; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=363,97), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=297,56), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7845,500; p=.001). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri

tarafından (MR=202,92), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,22), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 7. madde olan "İlk okuma yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=42,054; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=41111,000; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=370,72), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=288,22), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=6715,500; p=.000). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=217,40), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=157,94), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 8. madde olan "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=32,291; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=42206,500; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=366,31), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=292,48), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7288,000; p=.000). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=209,06), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=159,71), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 9. madde olan "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=30,347; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=42237,000; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=367,98), ilköğretim müfettişlerine göre

(MR=292,49), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7592,500; p=.000). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=206,16), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,26), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 10. madde olan "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=20,945; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43792,500; p=.000). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=363,21), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=298,51), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8328,000; p=.008). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=195,73), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,67), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde 11. madde olan "Yeni ilk okuma yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörülmektedir" yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre bu maddede anlamlı fark bulunmamıştır (KW=5,380; p=.068).

Tablo 35 incelendiğinde, 12. madde olan "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=6,211; p=.045). Bu fark, ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=8599,500; p=.023). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=192,25), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,70), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 35 incelendiğinde, 13. madde olan "Size göre ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=8,534; p=.014). Bu fark, ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=8221,500; p=.005). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=198,10), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,64), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, 15. madde olan "Veliler yeni yönteme olumlu bakmaktadırlar" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=25,858; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47100,500; p=.002). Buna göre, ilgili görüşün sınıf öğretmenleri tarafından (MR=356,18), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=310,91), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=6675,500; p=.000). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=217,92), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=157,79), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir. Yine okul yöneticileri ile sınıf öğretmeni arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=12690,000; p=.002). Bu fark, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=288,81), sınıf öğretmenlerine göre (MR=237,30), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Bu bulgulara göre genel sonuç olarak; araştırmaya katılanların ses temeli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine yönelik yapılan karşılaştırmalı analizi sonucunda; genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri bu yeni yönteme daha olumlu bakış açıları taşımakta ve ilköğretim müfettişlerinin ise yönteme ilişkin olarak daha olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın tanıtılması ve öğretim sürecinde gözlenmesi ve denetlenmesi açısından önemli görevleri bulunan ilköğretim müfettişlerinin yeni yöntemi okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine göre daha az benimsemeleri dikkat çekici ve düşündürücüdür.

4.5.2.3. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri Tablo 36' da verilmiştir.

Tablo 36. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	3,87	1,19	4,08	0,94	4,04	1,09	5,338*	0,005	2,288	0,102	
2	3,70	1,03	3,88	0,72	3,59	1,09	13,585*	0,000	2,583	0,076	
3	3,47	1,11	3,64	0,94	3,56	1,09	2,739	0,065	1,119	0,327	
4	3,98	0,90	3,96	0,78	3,96	0,97	2,347	0,096	0,074	0,929	
5	4,14	0,79	4,19	0,72	4,25	0,87	2,904	0,055	1,497	0,224	
6	3,85	0,97	3,83	0,98	3,99	0,93	0,589	0,555	1,887	0,152	
7	3,79	0,99	3,81	0,91	3,84	1,01	0,576	0,562	0,201	0,818	
8	3,80	0,95	3,96	0,81	3,83	1,01	4,865*	0,008	0,867	0,421	
9	3,74	1,01	3,94	0,87	3,75	1,05	3,660*	0,026	1,294	0,275	
10	3,45	1,09	3,67	1,00	3,57	1,11	1,417	0,243	1,858	0,157	
11	3,28	1,07	3,51	0,96	3,43	1,03	0,702	0,496	2,650	0,071	
12	3,56	1,02	3,83	0,78	3,79	0,95	7,287*	0,001	5,575*	0,004	a-c
13	3,82	1,02	4,10	0,69	4,03	0,92	8,711*	0,000	5,382*	0,005	a-c
14	3,83	1,03	3,92	0,85	3,73	0,97	3,743*	0,024	1,465	0,232	
15	3,62	1,01	3,78	0,80	3,71	0,96	5,348*	0,005	1,178	0,309	
16	3,86	0,84	3,93	0,73	3,78	0,89	6,040*	0,002	1,255	0,286	
17	3,27	1,12	3,55	0,89	3,37	1,07	3,172*	0,042	2,384	0,093	
18	3,83	0,94	3,98	0,78	3,92	0,93	3,816*	0,022	1,313	0,270	
19	3,64	0,95	3,70	0,81	3,67	0,93	2,009	0,135	0,158	0,854	
20	3,54	1,00	3,64	0,85	3,61	0,94	3,757*	0,024	0,644	0,525	
21	3,79	0,95	3,85	0,74	3,76	0,93	3,925*	0,020	0,263	0,760	
22	3,43	1,03	3,69	0,81	3,63	1,00	4,724*	0,009	4,392*	0,013	a-c
23	3,47	1,06	3,65	0,92	3,39	1,01	2,447	0,087	1,874	0,154	
24	3,11	1,13	3,33	0,99	3,31	1,06	,611	0,543	3,180*	0,042	a-c (lsd)
25	2,70	1,14	3,00	0,99	2,81	1,07	3,099*	0,046	2,557	0,078	

*P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri Tablo 36' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı tüm maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sadece 24. maddede anlamlı fark bulunmuştur. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 36 incelendiğinde, 24. madde olan "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" görüş maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,180; p<.05). Velilerin bitişik eğik yazıya olumlu baktıkları görüşünü ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X}$=3,31) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X}$=3,11) daha fazla benimsediğini yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, ilköğretim müfettişleri, sınıf öğretmenlerine göre velilerin bitişik eğik yazıya olumlu baktıkları görüşünü daha fazla kabullendikleri söylenebilir.

4.5.2.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 37' de verilmiştir.

Tablo 37. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	3,039	0,219	-	-	-
2	3,570	0,168	-	-	-
8	1,370	0,504	-	-	-
9	1,975	0,372	-	-	-
12	10,357	0,006	13661,000*	0,049	a-b*
			47180,000*	0,003	a-c*
			10131,000	0,963	b-c
13	8,398	0,015	13819,500	0,058	a-b
			48314,500*	0,010	a-c*
			10092,00	0,919	b-c
14	3,634	0,163	-	-	-
15	1,578	0,454	-	-	-
16	2,594	0,273	-	-	-
17	3,810	0,149	-	-	-
18	1,972	0,373	-	-	-
20	1,300	0,522	-	-	-
21	0,479	0,787	-	-	-
22	8,571	0,014	13856,000*	0,044	a-b*
			48305,000*	0,010	a-c*
			10158,500	0,850	b-c
25	6,808	0,033	13316,000*	0,013	a-b*
			51291,000	0,194	a-c
			9072,000	0,096	b-c

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 37' de verilmiştir. Homojen olmayan toplam 15 maddeye Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve 12, 13, 22 ve 25. maddelerde anlamlı fark bulunmuş diğer maddelerde is görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 37 incelendiğinde, 12. madde olan "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=10,357; p=.006). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=13661,000; p=.049). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=271,58), sınıf öğretmenlerine göre (MR=238,81), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=47180,000; p=.003). Bu fark, ilgili görüşün ilköğretim müfettişleri tarafından (MR=363,79), sınıf öğretmenlerine göre (MR=320,57), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde, 13. madde olan "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=8,398; p=.015). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=48314,500; p=.010). Buna göre, ilgili görüşün ilköğretim müfettişleri tarafından (MR=361,49), sınıf öğretmenlerine göre (MR=323,77), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 37 incelendiğinde, 22. madde olan "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=8,571; p=.014). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=13856,000; p=.044). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=273,86), sınıf öğretmenlerine göre (MR=240,13), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=48305,000; p=.010). Bu fark, ilgili görüşün ilköğretim müfettişleri tarafından (MR=361,53), sınıf öğretmenlerine göre (MR=323,75), daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde, 25. madde olan "Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=6,808; p=.033). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=13316,000; p=.013). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=280,78), sınıf öğretmenlerine göre (MR=238,81), daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre genel sonuç olarak; araştırmaya katılanların bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine yönelik yapılan karşılaştırmalı analizi sonucunda; genellikle ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticileri bitişik eğik yazıya daha olumlu bakış açıları taşımakta ve sınıf öğretmenleri ise bitişik eğik yazıya ilişkin olarak daha olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın uygulaması boyutunda aktif rol oynayan ve programın asıl uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine göre daha olumsuz kanıda olmaları dikkat çekici bir bulgudur.

4.5.2.4. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 38' de verilmiştir.

Tablo 38. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	3,78	0,74	3,93	0,49	3,78	0,84	13,770*	,000	1,470	0,231	
2	3,96	0,69	4,01	0,55	3,78	0,84	19,322*	,000	5,892*	0,003	a-c
3	4,05	0,75	3,88	0,64	3,78	0,89	11,428*	,000	9,030*	0,000	a-c
4	3,85	0,76	3,81	0,66	3,67	0,88	9,546*	,000	4,060*	0,018	a-c
5	3,86	0,73	3,73	0,75	3,50	0,94	19,659*	,000	15,239*	0,000	a-c

*P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 38' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Hiçbir madde homojen olmadığından, tek yönlü varyans analizi yapılmamıştır. Homojenliğin sağlanamadığı maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 39' da verilmiştir.

4.5.2.4.1. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 39' da verilmiştir.

Tablo 39. Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	2,736	0,255	-	-	-
2	9,015	0,011	5666,500	0,689	a-b
			48069,500*	0,006	a-c*
			8785,500*	0,034	b-c*
3	16,827	0,000	13765,500*	0,026	a-b*
			45376,000*	0,000	a-c*
			9875,500	0,589	b-c
4	7,029	0,030	15341,000	0,504	a-b
			47921,500*	0,009	a-c*
			9455,000	0,279	b-c
5	25,491	0,000	14486,000	0,143	a-b
			42543,500*	0,000	a-c*
			8928,500	0,064	b-c

Dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 39' da verilmiştir. Homojen olmayan toplam 5 maddeye Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve 2, 3, 4 ve 5. maddelerde anlamlı fark bulunmuş diğer

madde olan 1. maddede ise görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 39 incelendiğinde, 2. madde olan "Dinlediklerini zihninde canlandırır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,015; p=.011). Bu fark, okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=8785,500; p=.034). Buna göre, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=189,87), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=165,40), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=48069,500; p=.006). Bu fark, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=352,83), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=314,77), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 39 incelendiğinde, 3. madde olan "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=16,827; p=.000). Bu fark, okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasındadır (MWU=13765,500; p=.026). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=251,09), okul yöneticilerine göre (MR=215,98), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=45376,000; p=.000). Bu fark, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=359,63), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=304,53), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 39 incelendiğinde, 4. madde olan "Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=7,029; p=.030). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47921,500; p=.009). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=351,40),

ilköğretim müfettişlerine göre (MR=314,41), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 39 incelendiğinde, 5. madde olan "Metni takip ederek dinler" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=25,491; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=42543,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=364,74), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=293,76), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Dinlediklerini zihninde canlandırır" kazanım maddesini okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar." kazanım maddesini sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerine göre öğrenci seviyesine daha uygun gördükleri sonucu çıkartılabilir.

Yine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır." ve "Metni takip ederek dinler" kazanım maddelerini sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.2.5. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 40' da verilmiştir.

Tablo 40. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	3,91	0,68	4,04	0,61	3,89	0,83	7,542*	0,001	1,102	0,304	
2	3,87	0,69	4,02	0,70	3,77	0,82	6,921*	0,001	3,793*	0,023	b-c
3	3,89	0,69	4,06	0,63	3,79	0,83	7,308*	0,001	4,317*	0,014	b-c
4	3,73	0,76	3,97	0,74	3,77	0,88	3,579*	0,028	3,097*	0,046	a-b
5	3,78	0,76	3,91	0,74	3,76	0,85	3,694*	0,025	1,094	0,335	
6	3,95	0,73	4,06	0,81	3,84	0,87	6,000*	0,003	2,853	0,058	
7	3,99	0,74	4,12	0,67	3,83	0,85	6,447*	0,002	5,646*	0,004	a-c, b-c
8	3,87	0,74	3,96	0,69	3,74	0,84	5,701*	0,003	3,432*	0,033	a-c, b-c (lsd)
9	3,98	0,70	4,08	0,66	3,84	0,84	9,754*	0,000	4,373*	0,013	b-c
10	3,91	0,80	4,01	0,69	3,76	0,89	8,316*	0,000	3,771*	0,023	a-c, b-c (lsd)

P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 40' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Hiçbir madde homojen olmadığından tek yönlü varyans analizi yapılmamıştır. Homojenliğin sağlanamadığı maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 41' de verilmiştir.

4.5.2.5.1. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 41' de verilmiştir.

Tablo 41. Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	1,720	0,423	-	-	-
2	5,855	0,054	-	-	-
3	6,711	0,035	14012,000*	0,047	a-b*
			51378,000	0,230	a-c
			8517,500*	0,012	b-c*
4	7,322	0,026	13273,000*	0,008	a-b*
			51002,000	0,166	a-c
			9142,500	0,116	b-c
5	2,208	0,332	-	-	-
6	4,117	0,128	-	-	-
7	8,415	0,015	14609,500	0,161	a-b
			49350,500*	0,033	a-c*
			8441,500*	0,010	b-c*
8	4,905	0,086	-	-	-
9	6,468	0,039	15015,000	0,303	a-b
			49642,500*	0,043	a-c*
			8763,000*	0,034	b-c*
10	5,727	0,057	-	-	-

Konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 41' de verilmiştir. Buna göre homojen olmayan toplam 10 maddeye Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve 3, 4, 7 ve 9. maddelerde anlamlı fark bulunmuş diğer maddelerde ise görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 41 incelendiğinde, 3. madde olan "Kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=6,711; p=.035). Bu fark, okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=8517,500; p=.012). Buna göre, ilgili görüşün okul yöneticileri tarafından (MR=193,30), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,39), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=14012,000; p=.047). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=270,86), sınıf öğretmenlerine göre (MR=240,09), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde, 4. madde olan "Sesine duygu tonu katar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=7,322; p=.026). Bu fark, okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasındadır (MWU=13273,000; p=.008). Buna göre, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=281,33), sınıf öğretmenlerine göre (MR=238,72), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsemiş oldukları söylenebilir.

Yine Tablo 41 incelendiğinde, 7. madde olan "Duygu, dünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=8,415; p=.015). Bu fark, okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=8441,500; p=.010). Buna göre, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=194,28), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,10), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=49350,500; p=.033). Bu fark, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=349,72), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=319,64), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 41 incelendiğinde, 9. madde olan "Topluluk önünde konuşur" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=6,468; p=.039). Bu fark, okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=8763,000; p=.034). Buna göre, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=190,15), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=165,32), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde ilköğretim müfettişleri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=49642,500; p=.043). Bu fark, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=349,01), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=320,75), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanım maddesini okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine "Sesine duygu tonu katar" kazanım maddesini okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Duygu, dünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder" ve "Topluluk önünde konuşur" kazanım maddelerini okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.2.6. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 42' de verilmiştir.

Tablo 42. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	4,02	0,70	4,15	0,58	3,80	0,84	10,454*	0,000	9,882*	0,000	a-c, b-c
2	3,80	0,78	4,04	0,73	3,71	0,83	3,552*	0,029	5,178*	0,006	b-c
3	3,80	0,74	4,00	0,75	3,73	0,83	2,957	0,053	3,559*	0,029	b-c
4	3,97	0,74	3,96	0,67	3,74	0,82	10,099*	0,000	7,584*	0,001	a-c
5	3,97	0,69	4,02	0,66	3,74	0,89	22,303*	0,000	8,775*	0,000	a-c, b-c
6	4,04	0,70	4,08	0,68	3,75	0,84	15,915*	0,000	13,059*	0,000	a-c, b-c
7	3,99	0,69	4,10	0,57	3,79	0,79	12,703*	0,000	8,578*	0,000	a-c, b-c
8	3,94	0,73	4,15	0,65	3,77	0,84	10,160*	0,000	8,567*	0,000	a-c, b-c
9	4,06	0,68	4,05	064	3,88	0,79	5,477*	0,004	5,574*	0,004	a-c
10	3,85	0,72	3,92	0,70	3,73	0,85	8,602*	0,000	2,855	0,058	
11	4,05	0,71	4,11	0,70	3,90	0,83	3,453*	0,032	3,867*	0,021	a-c, b-c (lsd)
12	3,91	0,77	4,08	0,62	3,72	0,85	9,591*	0,000	7,797*	0,000	a-c, b-c
13	4,04	0,73	4,15	0,58	3,83	0,85	7,269*	0,001	7,982*	0,000	a-c, b-c
14	4,04	0,71	4,02	0,64	3,79	0,87	16,749*	0,000	8,511*	0,000	a-c
15	3,93	0,78	3,97	0,74	3,70	0,87	8,624*	0,000	7,306*	0,001	a-c, b-c
16	3,73	0,83	3,67	0,85	3,57	0,87	2,085	0,125	2,839	0,059	
17	3,35	0,98	3,40	0,99	3,53	0,93	,707	0,494	2,886	0,056	
18	3,83	0,82	3,92	0,64	3,67	0,83	6,686*	0,001	4,444*	0,012	a-c

*P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 42' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı tüm maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sadece 3. maddede anlamlı fark bulunmuştur. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 43 de verilmiştir.

Tablo 42 incelendiğinde, 3. madde olan "İşitilebilir ses tonuyla okur" kazanım maddesine yönelik katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır (F= 3,559; p<.05). İşitilebilir ses tonuyla okuma öğrenme alanı kazanımını okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=4,00), ilköğretim müfettişlerine göre ($\overline{X}$=3,73) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre İşitilebilir ses tonuyla okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.2.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 43' de verilmiştir.

Tablo 43. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	15,829	0,000	14609,000	0,146	a-b
			46867,500*	0,001	a-c*
			7953,000*	0,001	b-c*
2	9,800	0,007	13484,000*	0,013	a-b*
			51138,000	0,205	a-c
			8079,000*	0,002	b-c*
4	14,693	0,001	15810,000	0,776	a-b
			45655,000*	0,000	a-c*
			8748,000*	0,034	b-c*
5	12,879	0,002	15430,000	0,529	a-b
			46626,500*	0,001	a-c*
			8460,500*	0,013	b-c*
6	23,321	0,000	15781,000	0,776	a-b
			43731,000*	0,000	a-c*
			8117,000*	0,003	b-c*
7	15,216	0,000	14850,500	0,224	a-b
			46733,500*	0,001	a-c*
			8063,000*	0,002	b-c*
8	15,148	0,001	13671,500*	0,020	a-b*
			48218,000*	0,011	a-c*
			7703,000*	0,000	b-c*
9	9,225	0,010	15737,000	0,743	a-b
			47377,000*	0,003	a-c*
			9153,000	0,124	b-c
10	4,203	0,122	-	-	-
11	5,972	0,051	-	-	-
12	14,102	0,001	14505,000	0,131	a-b
			47338,500*	0,003	a-c*
			7926,000*	0,001	b-c*
13	12,389	0,002	15035,000	0,313	a-b
			47289,500*	0,003	a-c*
			8254,000*	0,005	b-c*
14	14,177	0,001	15827,000	0,840	a-b
			45778,000*	0,000	a-c*
			8730,500*	0,032	b-c*
15	13,542	0,001	15675,000	0,707	a-b
			46123,500*	0,001	a-c*
			8473,000*	0,014	b-c*
18	9,232	0,010	15420,500	0,559	a-b
			47729,000*	0,007	a-c*
			8583,500*	0,020	b-c*

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 43' de verilmiştir. Buna homojen olmayan toplam 15 maddeye Kruskal

Wallis H testi uygulanmış ve toplam 13 maddede anlamlı fark bulunmuş diğer maddelerde ise görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 43 incelendiğinde, 1. madde olan "Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=15,829; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46867,500; p=.001). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=354,74), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=310,38), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7953,000; p=.001). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=199,54), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,85), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 2. madde olan "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,800; p=.007). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri arasındadır (MWU=13484,000; p=.013). Buna göre, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=278,63), sınıf öğretmenlerine göre (MR=239,23), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8079,000; p=.002). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=197,92), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,34), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 43 incelendiğinde, 4. madde olan "Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=14,693; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45655,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=357,69), ilköğretim müfettişlerine göre

(MR=305,76), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8748,000; p=.034). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=189,35), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,89), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 5. madde olan "Okuduklarını zihninde canlandırır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=12,879; p=.002). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46626,500; p=.001). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=355,33), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=309,46), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8460,500; p=.013). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=193,03), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,79), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 6. madde olan "Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=23,321; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43731,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=362,36), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=298,41), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8117,000; p=.003). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=197,44), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,48), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 7. madde olan "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=15,216; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46733,500; p=.001). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=355,07), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=309,87), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8063,000; p=.002). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=198,13), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,27), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 8. madde olan "Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=15,148; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=48218,000; p=.011). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=351,47), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=315,54), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7703,000; p=.000). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=202,74), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=160,90), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir. Yine okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=13671,500; p=.020). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=276,22), sınıf öğretmenlerine göre (MR=239,68), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 43 incelendiğinde, 9. madde olan "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,225; p=.010). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47377,000; p=.003). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri

tarafından (MR=353,51), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=312,33), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 12. madde olan "Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=14,102; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47338,500; p=.003). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=353,60), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=312,18), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7926,000; p=.001). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=199,88), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,75), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 13. madde olan "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=12,389; p=.002). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47289,500; p=.003). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=353,72), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=311,99), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8254,000; p=.005). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=195,68), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,00), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 43 incelendiğinde, 14. madde olan "Serbest okur." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=14,177; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45778,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=356,62), ilköğretim müfettişlerine göre

(MR=306,23), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8730,500; p=.032). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=189,57), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,82), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 15. madde olan "Paylaşarak okumaktan zevk alır." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=13,542; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46123,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=356,55), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=307,54), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8473,500; p=.014). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=192,87), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,84), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, 18. madde olan "Gazete ve dergi okur." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,232; p=.010). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47729,000; p=.007). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=351,87), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=313,67), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8583,500; p=.020). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=191,46), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,26), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle; araştırmaya katılanların okuma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin

görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine yönelik yapılan karşılaştırmalı analizi sonucunda; genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin okuma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından, ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın tanıtılması ve öğretim sürecinde gözlenmesi ve denetlenmesi açısından önemli görevleri bulunan ilköğretim müfettişlerinin okuma öğrenme alanı kazanımlarını okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine göre öğrenci seviyelerine uygunluk açısından daha az uygun görmeleri, dikkat çekici ve düşündürücü bir durumdur.

4.5.2.7. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 44' de verilmiştir.

Tablo 44. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	4,08	0,64	4,11	0,58	3,93	0,78	3,988*	0,019	4,472*	0,012	a-c
2	3,96	0,75	4,04	0,65	3,87	0,77	2,548	0,079	2,076	0,126	
3	3,96	0,76	4,04	0,61	3,93	0,81	2,805	0,061	0,558	0,572	
4	4,15	0,72	4,01	0,73	3,92	0,85	2,687	0,069	7,207*	0,001	a-c
5	4,01	0,67	3,84	0,60	3,71	0,84	23,510*	0,000	13,175*	0,000	a-c
6	3,93	0,74	3,99	0,65	3,70	0,82	11,444*	0,000	8,818*	0,000	a-c, b-c
7	3,76	0,82	3,93	0,69	3,61	0,87	6,460*	0,002	5,475*	0,004	b-c
8	3,75	0,80	3,86	0,70	3,64	0,87	4,585*	0,010	2,644	0,072	
9	3,89	0,76	3,91	0,70	3,72	0,83	5,738*	0,003	4,146*	0,016	a-c
10	3,91	0,73	4,01	0,61	3,67	0,83	17,152*	0,000	10,525*	0,000	a-c, b-c
11	4,06	0,65	3,99	0,61	3,75	0,81	20,168*	0,000	15,193*	0,000	a-c, b-c
12	4,00	0,77	4,05	0,64	3,75	0,82	7,154*	0,001	9,235*	0,000	a-c, b-c
13	4,12	0,66	4,06	0,67	3,72	0,84	14,683*	0,000	23,755*	0,000	a-c, b-c

P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 44' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına

ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı tüm maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sadece 4. maddede anlamlı fark bulunmuştur. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 45' de verilmiştir.

Tablo 44 incelendiğinde, 4. madde olan "Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar" kazanım maddesine araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 7,207; p<.05). "Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar" yazma öğrenme alanı kazanımını sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}$=4,15) ilköğretim müfettişlerine göre ($\overline{X}$=3,92) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişlerine göre "Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazma", yazma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.2.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 45' de verilmiştir.

Tablo 45. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	6,592	0,037	15807,000	0,791	a-b
			48765,500*	0,017	a-c*
			9049,500	0,087	b-c
5	22,652	0,000	13920,000*	0,034	a-b*
			43623,500*	0,000	a-c*
			9415,500	0,254	b-c
6	17,043	0,000	15774,000	0,773	a-b
			45283,000*	0,000	a-c*
			8348,000*	0,008	b-c*
7	9,730	0,010	14331,000	0,154	a-b
			48504,000*	0,020	a-c*
			8130,000*	0,006	b-c*
8	4,937	0,085	-	-	-
9	7,879	0,019	15931,000	0,924	a-b
			47745,000*	0,006	a-c*
			9101,500	0,111	b-c
10	19,632	0,000	15020,500	0,309	a-b
			45132,000*	0,000	a-c*
			7839,500*	0,001	b-c*
11	26,667	0,000	15039,500	0,289	a-b
			42906,500*	0,000	a-c*
			8680,000*	0,025	b-c*
12	18,496	0,000	15715,000	0,728	a-b
			45141,000*	0,000	a-c*
			8226,000*	0,003	b-c*
13	39,425	0,000	15356,000	0,480	a-b
			40235,500*	0,000	a-c*
			8023,000*	0,002	b-c*

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 45' de verilmiştir. Buna homojen olmayan toplam 10 maddeye Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve toplam 9 maddede anlamlı fark bulunmuş diğer madde olan 8. maddede ise görev türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 45 incelendiğinde, 1. madde olan "Yazmaya hazırlık yapar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=6,592; p=.037). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=48765,500; p=.017). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=350,14), ilköğretim müfettişlerine

göre (MR=317,63), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 5. madde olan "Matematiksel ifadeleri doğru yazar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=22,652; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43623,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=362,62), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=298,00), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=13920,000; p=.034). Bu fark, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=250,71), okul yöneticilerine göre (MR=217,96), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 6. madde olan "Anlamlı ve kurallı cümleler yazar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=17,043; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45283,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=358,59), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=304,34), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8348,000; p=.008). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=194,47), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,36), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 7. madde olan "Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,730; p=.010). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=48504,000; p=.020). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=349,99), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=316,63), öğrenci

seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8130,000; p=.006). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=195,42), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,53), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 9. madde olan "Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=7,879; p=.019). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47745,000; p=.006). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=351,83), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=313,73), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 45 incelendiğinde, 10. madde olan "Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=19,632; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45132,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=358,96), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=303,76), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7839,500; p=.001). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=200,99), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=161,42), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 11. madde olan "Dikte etme çalışmalarına katılır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=26,667; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=42906,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=364,36), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=295,27), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim

müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8680,000; p=.025). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=190,22), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,63), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 45 incelendiğinde, 12. madde olan "Verilen cümle ya da metne bakarak yazar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=18,496; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45141,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=358,93), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=303,79), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8226,000; p=.003). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=196,04), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,90), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, 13. madde olan "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=39,425; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=40235,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=370,84), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=285,07), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8023,000; p=.002). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=198,64), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,12), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle; araştırmaya katılanların yazma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine yönelik yapılan karşılaştırmalı analizi sonucunda;

genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin yazma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından, ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın uygulanması ve denetlenmesi açısından öğretmene yardımcı ve rehber olması gereken ilköğretim müfettişlerinin, yazma öğrenme alanı kazanımlarını okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine göre öğrenci seviyelerine uygunluk açısından daha az uygun görmeleri, programa daha önyargılı ve olumsuz bakış açılarından dolayı kaynaklanmış olabilir.

4.5.2.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 46' da verilmiştir.

Tablo 46. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

M. No	Sınıf Öğretmeni (a)		Okul Yöneticisi (b)		İlköğretim Müfettişi (c)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Levene	p	F	p	
1	3,99	0,68	4,08	0,58	3,85	0,76	8,128*	0,000	4,542*	0,011	a-c, b-c
2	3,89	0,73	4,11	0,58	3,73	0,77	7,952*	0,000	9,663*	0,000	a-b, a-c, b-c
3	4,16	0,67	4,17	0,54	3,88	0,75	3,266*	0,039	14,143*	0,000	a-c, b-c
4	3,90	0,75	4,01	0,67	3,74	0,83	7,224*	0,001	5,488*	0,004	a-c, b-c
5	3,94	0,75	3,98	0,63	3,71	0,80	9,388*	0,000	8,278*	0,000	a-c, b-c
6	3,99	0,70	3,99	0,67	3,76	0,76	10,176*	0,000	8,539*	0,000	a-c
7	3,92	0,71	4,02	0,66	3,70	0,82	12,356*	0,000	9,263*	0,000	a-c, b-c
8	4,13	0,67	4,15	0,56	3,86	0,79	5,025*	0,007	13,157*	0,000	a-c, b-c
9	4,09	0,70	4,08	0,64	3,82	0,79	5,113*	0,006	11,310*	0,000	a-c, b-c
10	4,04	0,65	3,99	0,69	3,85	0,76	6,289*	0,002	5,702*	0,003	a-c
11	4,01	0,72	4,05	0,66	3,79	0,81	7,729*	0,000	7,891*	0,000	a-c, b-c
12	4,05	0,68	4,17	0,61	3,76	0,77	9,650*	0,000	17,359*	0,000	a-c, b-c
13	3,96	0,75	4,06	0,65	3,76	0,79	5,742*	0,003	7,593*	0,001	a-c, b-c
14	3,89	0,75	3,96	0,63	3,69	0,82	10,212*	0,000	7,048*	0,001	a-c, b-c

*P<.05

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre görsel okuma-sunu alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 46' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Hiçbir madde

homojen olmadığından tek yönlü varyans analizi yapılmamıştır. Homojenliğin sağlanamadığı maddelerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 47' de verilmiştir.

4.5.2.8.1. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Görsel Okuma-Sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 47' de verilmiştir.

Tablo 47. Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	7,740	0,021	15011,500	0,292	a-b
			49287,000*	0,027	a-c*
			8643,000*	0,018	b-c*
2	19,274	0,000	13588,500*	0,015	a-b*
			47596,500*	0,003	a-c*
			7416,000*	0,000	b-c*
3	26,031	0,000	15772,000	0,768	a-b
			43291,500*	0,000	a-c*
			8235,500*	0,003	b-c*
4	8,481	0,014	14946,500	0,286	a-b
			48799,500*	0,018	a-c*
			8524,500*	0,014	b-c*
5	15,681	0,000	15827,000	0,815	a-b
			45778,500*	0,000	a-c*
			8438,000*	0,009	b-c*
6	17,625	0,000	15764,500	0,765	a-b
			44989,500*	0,000	a-c*
			8701,000*	0,026	b-c*
7	16,279	0,000	15032,000	0,312	a-b
			46201,000*	0,000	a-c*
			8114,000*	0,002	b-c*
8	23,017	0,000	16056,000	0,990	a-b
			44110,000*	0,000	a-c*
			8256,000*	0,003	b-c*
9	20,014	0,000	15738,500	0,747	a-b
			44410,000*	0,000	a-c*
			8557,500*	0,015	b-c*
10	9,329	0,009	15555,500	0,611	a-b
			47476,000*	0,002	a-c*
			9311,500	0,171	b-c
11	13,864	0,001	15688,000	0,713	a-b
			46342,000*	0,001	a-c*
			8487,500*	0,011	b-c*
12	31,097	0,000	14840,500	0,226	a-b
			43091,500*	0,000	a-c*
			7388,000*	0,000	b-c*
13	13,799	0,001	15008,500	0,311	a-b
			46952,500*	0,001	a-c*
			8170,500*	0,003	b-c*
14	11,727	0,003	15263,500	0,442	a-b
			47351,500*	0,003	a-c*
			8388,500*	0,007	b-c*

Görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin görev türü değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin

sonuçlar Tablo 47' de verilmiştir. Homojen olmayan toplam 14 maddeye Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve tüm maddelerde anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 47 incelendiğinde, 1. madde olan "Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=7,740; p=.021). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=49287,000; p=.027). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=349,87), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=319,40), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8643,000; p=.018). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=191,69), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,86), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 2. madde olan "Reklamlarda verilen mesajları sorgular" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=19,274; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47596,500; p=.003). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=353,97), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=312,98), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7416,000; p=.000). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=207,42), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=160,20), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir. Yine okul yöneticileri ile sınıf öğretmenleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=13588,500; p=.015). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=277,29), sınıf öğretmenlerine göre (MR=239,48), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 3. madde olan "Resim ve fotoğrafları yorumlar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre

anlamlı bir fark vardır (KW=26,031; p=.021). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43291,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=364,42), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=296,61), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8235,500; p=.003). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=196,92), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,31), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 47 incelendiğinde, 4. madde olan "Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=8,481; p=.014). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=48799,500; p=.018). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=351,05), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=317,55), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8524,500; p=.014). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=193,21), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,41), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 5. madde olan "Beden dilini yorumlar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=15,681; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=45778,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=358,39), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=306,06), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8438,000; p=.009). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=194,32), ilköğretim müfettişlerine

göre (MR=164,08), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 6. madde olan "Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=17,625; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=44989,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=360,30), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=303,06), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8701,000; p=.026). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=190,95), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=165,08), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 7. madde olan "Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=16,279; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46201,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=357,36), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=307,67), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8114,000; p=.002). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=198,47), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=162,85), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 8. madde olan "Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=23,017; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=44110,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=362,44), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=299,72), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla

benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8256,000; p=.003). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=196,65), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,39), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 47 incelendiğinde, 9. madde olan "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=20,014; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=44110,000; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=361,71), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=300,86), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8557,500; p=.015). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=192,79), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,54), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Yine Tablo 47 incelendiğinde, 10. madde olan "Trafik işaretlerinin anlamını bilir" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=0,329; p=.009). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47476,000; p=.002). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=354,27), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=312,52), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 47 incelendiğinde, 11. madde olan "Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=13,864; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46342,000; p=.001). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=357,02), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=308,21), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş

olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8487,500; p=.011). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=193,69), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=164,27), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 12. madde olan "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=31,097; p=.000). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=43091,500; p=.000). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=364,91), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=295,85), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=7388,500; p=.000). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=207,78), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=160,09), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 13. madde olan "Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=13,799; p=.001). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=46952,500; p=.001). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=355,54), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=310,53), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8170,500; p=.003). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=197,75), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,07), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, 14. madde olan "Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır" kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü

değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=11,727; p=.003). Bu fark, sınıf öğretmenleri ile ilköğretim müfettişleri arasındadır (MWU=47351,500; p=.003). Buna göre, ilgili kazanımın sınıf öğretmenleri tarafından (MR=354,57), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=312,04), öğrenci seviyesine uygunluk açısından daha fazla benimsenmiş olduğu söylenebilir. Aynı şekilde okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri arasında da, anlamlı bir fark vardır (MWU=8388,500; p=.007). Bu fark, ilgili kazanımın okul yöneticileri tarafından (MR=194,96), ilköğretim müfettişlerine göre (MR=163,90), öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördüklerini göstermektedir söylenebilir.

Bu başlık altında elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılacak olursa; genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından, ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüş taşıdıkları görülmektedir. Özellikle programın tanıtılması ve öğretim sürecinde gözlenmesi ve denetlenmesi açısından önemli görevleri bulunan ilköğretim müfettişlerinin görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarını okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine göre öğrenci seviyelerine uygunluk açısından daha az uygun görmeleri, değişime ve yeniliğe karşı alışkanlık kazanmışların her zaman dirençli olabileceği psikolojik rolü sergilemelerinden kaynaklanmış olabilir. Bilindiği üzere görsel okuma-sunu özel bir öğrenme alanı olarak ilk kez 2005-2006 öğretim yılında Türkçe Öğretim Programına dahil edilmiştir. Bu öğrenme alanı bu açıdan çok önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla da ilköğretim müfettişlerinin Türkçe Öğretim programına ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına karşı sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerine göre daha az olumlu tutum sergilemeleri dikkat çekici bir durumdur.

4.5.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenlerine göre görüşler arası farklılığın olup olmadığına yönelik olarak yapılan analizler tablolaştırılıp yorumlanmıştır.

4.5.3.1. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşleri Tablo 48' de verilmiştir.

Tablo 48. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Görüşleri

M	Yöntem Türü	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl -üstü		X^2	p
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Cümle Yön	27	48,2	46	45,5	26	39,4	68	52,7	210	53,7	6,212	0,184
	STCY	29	51,8	55	54,5	40	60,6	61	47,3	181	46,3		
2	Cümle Yön	44	77,2	77	77,0	39	59,1	94	71,8	257	65,2	10,605*	0,031
	STCY	13	22,8	23	23,0	27	40,9	37	28,2	137	34,8		
3	Cümle Yön	15	26,3	14	13,7	14	21,2	25	19,2	72	18,3	4,167	0,384
	STCY	42	73,7	88	86,3	52	78,8	105	80,8	321	81,7		
4	Cümle Yön	13	23,6	24	24,7	14	21,2	52	39,4	160	41,0	20,231*	0,000
	STCY	42	76,4	73	75,3	52	78,8	80	60,6	230	59,0		
5	Cümle Yön	18	32,1	33	33,0	20	30,8	54	40,9	165	42,2	6,357	0,174
	STCY.	38	67,9	67	67,0	45	69,2	78	59,1	226	57,8		
6	Cümle Yön	32	58,2	47	48,0	25	37,9	74	56,5	212	54,4	8,548	0,073
	STCY	23	41,8	51	52,0	41	62,1	57	43,5	178	45,6		
7	Cümle Yön	18	31,6	27	29,0	19	28,8	54	40,9	161	41,2	8,701	0,069
	STCY	39	68,4	66	71,0	47	71,2	78	59,1	230	58,8		
8	Cümle Yön	2	3,6	5	5,0	5	7,7	21	15,9	56	14,2	13,395*	0,009
	STCY	53	96,4	96	95,0	60	92,3	111	84,1	337	85,8		
9	Cümle Yön	6	10,7	11	11,1	10	15,2	39	29,8	129	33,2	33,280*	0,000
	STCY	50	89,3	88	88,9	56	84,8	92	70,2	260	66,8		
10	Cümle Yön	50	87,7	87	85,3	58	87,9	92	70,8	291	75,0	15,924*	0,003
	STCY	7	12,3	15	14,7	8	12,1	38	29,2	97	25,0		
11	Cümle Yön	6	10,5	14	14,3	11	16,9	39	29,5	122	31,4	23,735*	0,000
	STCY	51	89,5	84	85,7	54	83,1	93	70,5	266	68,6		
12	Cümle Yön	17	30,4	13	12,9	13	20,0	36	27,5	117	29,7	13,660*	0,008
	STCY	39	69,6	88	87,1	52	80,0	95	72,5	277	70,3		
13	Cümle Yön	31	54,4	21	20,8	24	36,4	38	29,0	120	30,6	20,498*	0,000
	STCY	26	45,6	80	79,2	42	63,6	93	71,0	272	69,4		
14	Cümle Yön	29	51,8	32	32,0	22	33,3	49	37,4	136	34,4	7,496	0,112
	STCY.	27	48,2	68	68,0	44	66,7	82	62,6	259	65,6		
15	Cümle Yön	33	57,9	30	30,9	25	38,5	54	40,9	142	36,0	12,737*	0,013
	STCY	24	42,1	67	69,1	40	61,5	78	59,1	252	64,0		

* P<.05 Sd=4

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşlerin olduğu Tablo 48 incelendiğinde, yapılan ki-kare testi sonucunda 2, 4, 8, 9, 10, 11, 12,

13 ve 15. maddelerde p<.05 düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 48 incelendiğinde, 2. madde olan "Hızlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=10,605; p<.05). Hızlı okuma açısından daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 48 incelendiğinde, 4. madde olan " Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden, hangi yöntemi tercih edersiniz?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=20,231; p<.05). Bu soru maddesine 1-5 yıl kıdeme sahipler % 76,4 yine 6-10 yıl % 75,3 ve 11-15 yıl 78,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, 16-20 yıl % 60,6 ve 21 yıl üstü kıdeme sahipler % 59,0 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre düşük kıdemli öğretmenler, yüksek kıdemli öğretmenlere göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden düşük kıdemli öğretmenlerin, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 48 incelendiğinde, 8. madde olan "Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=13,395; p<.05). Bu soru maddesine 1-5 yıl kıdeme sahipler % 96,4 yine 6-10 yıl % 95,0 ve 11-15 yıl 92,3 ü STCY' yi tercih ettikleri görülürken, 16-20 yıl % 84,1 ve 21 yıl üstü kıdeme sahipler öğretmenlerin % 85,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre harfi tanıma açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 48 incelendiğinde, 9. madde olan "Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=33,280; p<.05). Bu soru maddesine 1-5 yıl kıdeme sahipler % 89,3 yine 6-10 yıl % 88,9 ve 11-15 yıl 84,9 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, 16-20 yıl % 70,2 ve 21 yıl üstü kıdeme sahipler öğretmenlerin % 66,8 i STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre yöntemin daha çok öğrenci merkezli olması açısından Ses Temelli Cümle Yönetimini daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 48 incelendiğinde, 10. madde olan "Size göre hangi yöntem öğrencileri ezbere daha çok yöneltmektedir" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=15,924; p<.05). Yapılan ki-kare testi analizi sonucunda, daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre Cümle Yöntemini öğrenciyi daha çok ezbere yönelttiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 48 incelendiğinde, 11. madde olan "Hangi yöntem öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=23,735; p<.05). Öğrencileri düşünerek öğrenmeye daha çok yöneltme açısından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler % 89,5 yine 6-10 yıl % 85,7 ve 11-15 yıl 83,1 i STCY' yi tercih ettikleri görülürken, 16-20 yıl % 70,5 ve 21 yıl üstü kıdeme sahipler öğretmenlerin % 68,6 sı STCY' yi tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre mesleki deneyimi az olan öğretmenler, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre Öğrencileri düşünerek öğrenmeye daha çok yöneltme açısından STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 48 incelendiğinde, 12. madde olan "Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=13,660; p<.05). Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarına göre STCY' yi daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 48 incelendiğinde, 13. madde olan "Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=20,498; p<.05). Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarına göre STCY' nin öğretimini öğretmen açısından daha çok zor olarak gördükleri görülmektedir. Yani mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin yeni yöntem ile öğretim yaparken daha çok zorlandıkları ve bu açıdan cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin etkinlik temelli bir yaklaşımı felsefe edinen yeni müfredatı uygulama açısından daha çok zorlandıkları ve bu açıdan dolayı eski yöntemi daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 48 incelendiğinde, 15. madde olan "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?" soru maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre tercih ettikleri yönteme yönelik yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (X^2=12,737; p<.05). İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarına göre STCY' yi daha az tercih ettikleri görülmektedir. Yani mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin STCY' ye ile öğretim yaparken öğretim materyali temin etme açısından daha çok zorlandıkları ve bu açıdan materyal açısından cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri sonucunu ortaya

çıkarmaktadır. Bu sonuç göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki deneyim ve tecrübelerinin az olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu başlık altında elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılacak olursa; mesleki kıdem değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşlerin karşılaştırıldığı bu bölümde; özellikle mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretimi açısından yöntem olarak, STCY' yi daha çok tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine mesleki deneyimi çok az olan 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle ve yine ilk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından cümle yöntemini daha çok tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

4.5.3.2. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri Tablo 49' da verilmiştir.

Tablo 49. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,95	0,79	4,17	0,78	4,18	1,03	3,88	0,93	3,99	0,99	3,523*	0,007	2,005	0,092	
2	4,05	0,74	4,12	0,82	4,32	0,71	4,08	0,81	4,09	0,84	0,464	0,762	1,264	0,283	
3	4,12	0,68	4,13	0,88	4,21	0,93	3,95	0,91	3,96	0,99	2,500*	0,041	1,855	0,116	
4	3,19	1,09	3,15	1,24	3,69	1,04	3,37	1,10	3,62	1,04	1,214	0,303	5,849*	0,000	b-c, b-e
5	4,00	0,75	3,85	0,90	4,17	0,88	3,92	0,92	3,96	0,96	1,672	0,155	1,274	0,279	
6	3,74	0,92	3,84	0,92	3,95	0,99	3,83	0,98	3,87	0,93	0,763	0,550	0,472	0,756	
7	3,82	0,80	4,08	0,85	4,15	0,83	3,95	0,87	3,96	0,88	0,557	0,694	1,567	0,181	
8	3,79	0,90	4,02	0,87	4,27	0,82	3,86	0,89	3,92	0,93	0,825	0,509	3,180*	0,013	a-c, c-d, c-e (lsd)
9	3,89	0,84	3,92	0,89	4,15	0,89	3,73	1,00	3,81	1,00	3,460*	0,008	2,430*	0,046	c-d, c-e (lsd)
10	3,44	1,02	4,07	0,89	4,12	0,94	3,95	1,03	3,93	1,04	2,257	0,061	4,439*	0,001	a-b, a-c, a-d, a-e
11	3,54	0,76	3,92	0,82	4,00	0,88	3,73	0,95	3,80	0,92	2,477*	0,043	2,594*	0,035	a-b, a-c, a-e (lsd)
12	3,63	0,88	3,74	1,17	3,85	0,99	3,66	1,05	3,78	0,95	2,413*	0,048	0,697	0,594	
13	3,53	0,98	3,78	1,10	4,17	0,94	3,78	1,10	3,92	0,98	1,730	0,141	3,715*	0,005	a-c
14	4,26	0,89	4,01	1,05	4,32	0,73	3,95	1,07	4,01	0,97	1,221	0,301	2,487*	0,042	a-d, b-c, c-d c-e (lsd)
15	3,00	1,03	3,29	0i99	3,43	1,06	3,24	1,00	3,25	0,98	0,394	0,813	1,475	0,208	

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri Tablo 49' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda homojen olmakla birlikte kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 4, 8, 10, 13 ve 14. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farkın bulunamadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmıştır. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde ise Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 50' de verilmiştir.

Tablo 49 incelendiğinde, 4. madde olan "Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar

getirmektedir" görüş maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 5,849; p<.05). Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirdiği görüşünü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,62) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,69) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,15) daha fazla benimsediğini yapılan scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre öğretim sürecinde kullanılan kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyaları ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getireceği görüşüne mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlerin daha çok benimsediği söylenebilir.

Tablo 49 incelendiğinde, 8. madde olan "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur." görüş maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,180; p<.05). Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur görüşünü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,92), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler($\bar{x}$=3,86) ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,79), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=4,27) daha az benimsediğini yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 49 incelendiğinde, 10. madde olan "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" görüş maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 4,439; p<.05). Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir görüşünü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,93), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,95), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,12) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,07), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,44) daha fazla benimsediğini yapılan scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre STCY' de hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirilebileceği görüşünü mesleki kıdemi daha çok olan

öğretmenlerin daha çok benimsediği söylenebilir. Bu durum göreve başlayan öğretmenlerin daha az derecede mesleki deneyime sahip olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Tablo 49 incelendiğinde, 13. madde olan "Öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşmaktadırlar" görüş maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,715; p<.05). Öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşmaktadırlar görüşünü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,17) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,53) daha fazla benimsediğini yapılan scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 49 incelendiğinde, 14. madde olan "Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip değillerdir" görüş maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,487; p<.05). Bu yöntem hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görüşünü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4,01), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler($\overline{X}$=3,95) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,01), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,32) daha az benimsediğini yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine bu görüşe ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=3,95), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=4,26) daha az benimsediğini belirlenmiştir.

4.5.3.2.1. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

STCY' ye ilişkin görüşlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 50' de verilmiştir.

Tablo 50. STCY' ye İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	10,134*	0,035	2419,500*	0,043	a-b*
			1472,500*	0,038	a-c*
			3695,000	0,837	a-d
			10442,000	0,382	a-e
			3094,500	0,372	b-c
			5583,000*	0,011	b-d*
			18590,000	0,176	b-e
			3403,000*	0,013	c-d*
			11099,500	0,074	c-e
			23904,000	0,155	d-e
3	7,710	0,103	-	-	-
9	9,627*	0,047	2843,000	0,721	a-b
			1517,500	0,066	a-c
			3459,000	0,353	a-d
			10924,500	0,728	a-e
			2843,500	0,079	b-c
			6066,500	0,133	b-d
			19187,000	0,371	b-e
			3251,500*	0,004	c-d*
			10371,500*	0,010	c-e*
			24723,000	0,374	d-e
11	12,560*	0,014	2115,500*	0,002	a-b*
			1284,500*	0,002	a-c*
			3219,000	0,095	a-d
			9115,500*	0,015	a-e*
			3155,500	0,500	b-c
			6055,000	0,124	b-d
			18860,500	0,239	b-e
			3634,000	0,066	c-d
			11278,500	0,102	c-e
			25041,000	0,499	d-e
12	3,045	0,550	-	-	-

STCY' ye ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 50' de verilmiştir. Buna göre 1, 3, 9, 11 ve 12. maddeler homojen olmadığından KWH testi yapılmış ve 1, 9 ve 11 maddelerde anlamlı fark bulunmuştur.

Birinci madde olan "Program ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalıdır." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=10,134; p=.035). Bu fark, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=71,45) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=85,51) arasındadır (MWU=2419,500; p=.043). Yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler

(MR=129,80) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=108,80) arasında da 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=5583,000; p=.011). Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=112,65) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=92,28) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=3403,000; p=.013). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=54,83) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=67,35) arasında da 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=1472,500; p=.038).

Tablo 50 incelendiğinde, dokuzuncu madde olan "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=9,627; p=.047). Bu fark, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=114,98) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=91,13) arasındadır (MWU=3251,500; p=.004). Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=267,44) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=223,82) arasında da 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=10371,500; p=.010).

Tablo 50 incelendiğinde, 11. madde olan "Yeni ilk okuma yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörülmektedir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=12,560; p=.014). Bu fark, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=66,11) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=88,46) arasındadır (MWU=2115,500; p=.002). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=51,54) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=70,24) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı fark vardır (MWU=1284,500; p=.002). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=188,92) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=231,36) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhine anlamlı fark vardır (MWU=9115,500; p=.015). Bu sonuçlara göre ilgili görüşü 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre daha az benimsediği söylenebilir.

4.5.3.3. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri Tablo 51' de verilmiştir.

Tablo 51. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri

Madde no	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,23	1,36	3,80	1,17	4,04	1,08	3,86	1,18	4,13	1,01	4,884*	,001	9,491*	0,000	a-b, a-c, a-d, a-e
2	3,33	1,00	3,54	1,04	4,00	1,01	3,56	1,06	3,77	0,99	1,114	,349	4,930*	0,001	a-c
3	3,19	1,08	3,25	1,13	3,83	1,08	3,34	1,11	3,65	1,04	0,518	,723	6,663*	0,000	a-c, b-c, b-e
4	3,69	0,83	3,82	0,99	4,08	0,94	3,92	0,97	4,07	0,86	0,828	,507	3,420*	0,009	a-c, a-e, b-e (lsd)
5	3,86	0,74	4,03	0,87	4,23	0,86	4,04	0,93	4,31	0,73	1,057	,377	7,086*	0,000	a-e, b-e, d-e
6	3,63	0,96	3,89	0,95	3,85	1,09	3,71	1,07	4,02	0,86	5,121*	,000	4,273*	0,002	d-e
7	3,42	0,96	3,61	1,00	4,09	0,93	3,76	1,07	3,90	0,95	1,535	,190	5,544*	0,000	a-c, a-e, b-c
8	3,67	0,85	3,68	0,96	4,03	0,95	3,73	1,05	3,91	0,92	1,510	,197	2,806*	0,025	a-c, b-c, b-e, c-d (lsd)
9	3,37	0,96	3,57	1,12	3,94	1,01	3,65	1,08	3,90	0,93	4,845*	,001	6,034*	0,000	a-c, a-e
10	2,96	1,07	3,15	1,16	3,72	1,12	3,35	1,13	3,71	1,00	1,450	,216	11,685*	0,000	a-c, a-e, b-c, b-e, d-e
11	2,86	1,09	3,02	0,99	3,64	1,04	3,23	1,07	3,52	0,99	1,200	,310	10,502*	0,000	a-c, a-e, b-c, b-e
12	3,21	0,98	3,42	1,03	3,81	0,89	3,50	1,06	3,85	0,90	3,385*	,009	9,819*	0,000	a-c, a-e, b-e, d-e
13	3,46	0,98	3,64	1,08	4,12	0,99	3,78	1,09	4,07	0,84	6,663*	,000	9,655	0,000	a-c, a-e, b-c, b-e
14	3,42	1,13	3,83	1,09	3,89	0,98	3,80	0,99	3,83	0,93	2,035	,088	2,353	0,053	
15	3,28	0,92	3,44	1,03	3,85	0,97	3,45	1,05	3,83	0,89	3,205*	,013	9,198*	0,000	a-c, a-e, b-e, d-e
16	3,74	0,92	3,81	0,88	3,92	0,79	3,74	0,95	3,88	0,80	2,079	,082	1,106	0,352	
17	2,75	1,07	3,08	1,08	3,58	1,03	3,20	1,11	3,51	1,04	0,183	,947	9,890*	0,000	a-c, a-e, b-e
18	3,53	0,89	3,68	1,02	4,00	0,97	3,70	0,96	4,02	0,84	3,423*	,009	7,625*	0,000	a-e, b-e, d-e
19	3,37	0,88	3,47	1,05	3,83	0,99	3,54	0,99	3,77	0,84	4,805*	,001	5,075*	0,000	a-e
20	3,23	1,02	3,46	0,91	3,61	1,04	3,50	1,00	3,67	0,93	0,889	,470	3,537*	0,007	a-e
21	3,59	0,92	3,69	1,01	3,98	0,98	3,68	0,97	3,83	0,87	1,677	,153	2,254	0,062	
22	3,14	0,95	3,31	1,02	3,66	1,12	3,51	1,01	3,64	0,96	1,269	,281	4,894*	0,001	a-e
23	3,16	1,09	3,45	1,03	3,63	0,99	3,40	1,08	3,52	0,99	0,752	,557	2,112	0,078	
24	2,67	1,12	2,98	1,07	3,28	1,08	3,15	1,17	3,36	1,05	1,322	,260	6,873*	0,000	a-c, a-e, b-e
25	2,42	1,19	2,66	1,11	2,92	1,22	2,90	1,13	2,79	1,06	0,951	,434	2,465*	0,044	a-c, a-d, a-e (lsd)

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri Tablo 51' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda tüm maddeler homojen bulunmuştur. Buna göre, homojenliğin sağlandığı maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 17, 20, 22, 24 ve 25. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde ise Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 52' de verilmiştir.

Tablo 51 incelendiğinde, ikinci madde olan "Bu yöntem öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini daha çok kolaylaştırmaktadır" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,930$; $p<.05$). İlgili görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}=4,00$), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{X}=3,33$) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, üçüncü madde olan "Bu yöntem, öğrencinin daha az hatalı yazmasına neden olur" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,663$; $p<.05$). İlgili görüşü 11- 15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}=3,83$), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}=3,19$) ve yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{X}=3,25$) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}=3,65$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{X}=3,25$) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 51 incelendiğinde, 4. madde olan "Çocuğun kalemi ilk aldığında eğik ve dairesel çizgiler çizmesi bitişik eğik yazı kullanımında tercih

nedenlerinden biridir" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,420; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,07), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,69) ve yine 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=3,82) göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,08), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=3,69) göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 5. madde olan "Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=7,086; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,31), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,86), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,03), ve yine 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=4,04) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 51 incelendiğinde, 7. madde olan "Bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını destekler" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=5,544; p<.05). İlgili görüşü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,09), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,42) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,61) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,90), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=3,42) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 8. madde olan "Bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu engeller" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,806; p<.05). İlgili görüşü 11-15 kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,03), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,67), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,68), ve yine 16-20 yıl kıdeme sahip

öğretmenlere($\bar{x}$=3,73) göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,91), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=3,68) göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 10. madde olan "Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=11,685; p<.05). İlgili görüşü 11-15 kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,72), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=2,96) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,15), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,71), 15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=2,96), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,15) ve yine 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\bar{x}$=3,35) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 11. madde olan "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmaz" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=10,502; p<.05). İlgili görüşü 11-15 kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,64) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,52), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=2,86) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,02), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 51 incelendiğinde, 17. madde olan "Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=9,890; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,51), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=2,75) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,08), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,58), 1-5 yıl kıdeme sahip

öğretmenlere($\overline{x}$=2,75) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 20. madde olan "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=3,537; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,67), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{x}$=3,23), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 22. madde olan "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=4,894; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,64), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{x}$=3,14), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 51 incelendiğinde, 24. madde olan "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=6,873; p<.05). İlgili görüşü 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,36), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=2,67) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{x}$=2,98), göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,28), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{x}$=2,67) göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 51 incelendiğinde, 25. madde olan "Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler" maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F=2,465; p<.05). İlgili görüşü 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,42), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=2,92), 16-20 yıl kıdeme sahip

öğretmenler ($\bar{X}$=2,90) ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=2,79), göre daha az benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Bu başlık altında elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi yapılacak olursa; araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre bitişik eğik yazıya yönelik olarak daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin geçmişteki mesleki tecrübeleriyle dik temel harf ile bitişik eğik yazıyı kıyaslayıp, bitişik eğik el yazısının olumlu yönlerini (hızlı yazma, güzel yazma, vd.) daha iyi analiz edebildikleri ve bundan dolayı bitişik eğik yazıya ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.5.3.3.1. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 52' de verilmiştir.

Tablo 52. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	29,293*	0,000	2237,000*	0,010	a-b*
			1208,000*	0,001	a-c*
			2761,000*	0,003	a-d*
			6914,500*	0,000	a-e*
			2944,000	0,168	b-c
			6567,000	0,641	b-d
			17090,000*	0,009	b-e*
			3926,500	0,310	c-d
			12348,000	0,621	c-e
			22880,500*	0,028	d-e*
6	13,518*	0,009	2486,500	0,092	a-b
			1592,500	0,163	a-c
			3493,000	0,461	a-d
			8694,000*	0,003	a-e*
			3340,500	0,981	b-c
			6193,000	0,258	b-d
			18846,000	0,237	b-e
			3930,500	0,361	c-d
			11945,000	0,357	c-e
			21895,000*	0,006	d-e*
9	22,698*	0,000	2525,500	0,153	a-b
			1254,500*	0,001	a-c*
			3116,000	0,061	a-d
			7747,500*	0,000	a-e*
			2703,500*	0,037	b-c*
			6453,500	0,643	b-d
			16874,500*	0,008	b-e*
			3615,500	0,074	c-d
			12354,000	0,630	c-e
			22584,500*	0,024	d-e*
12	35,231*	0,000	2583,000	0,189	a-b
			1210,000*	0,001	a-c*
			3080,500*	0,046	a-d*
			7145,000*	0,000	a-e*
			2627,000*	0,014	b-c*
			6387,500	0,466	b-d
			15520,000*	0,000	b-e*
			3583,500	0,059	c-d
			12491,500	0,790	c-e
			21181,000*	0,002	d-e*
13	33,147*	0,000	2617,500	0,235	a-b
			1141,000*	0,000	a-c*
			2972,500*	0,019	a-d*
			7319,500*	0,000	a-e*
			2469,000*	0,003	b-c*
			6160,500	0,233	b-d
			15840,500*	0,000	b-e*
			3475,500*	0,028	c-d*
			11931,500	0,346	c-e
			22516,500*	0,020	d-e*

15	33,324*	0,000	2636,000	0,263	a-b
			1243,500*	0,001	a-c*
			3360,000	0,222	a-d
			7587,000*	0,000	a-e*
			2614,000*	0,012	b-c*
			6766,000	0,948	b-d
			16060,000*	0,001	b-e*
			3375,000*	0,011	c-d*
			12568,000	0,800	c-e
			20718,000*	0,000	d-e*
18	28,636*	0,000	2598,000	0,198	a-b
			1290,000*	0,002	a-c*
			3317,500	0,165	a-d
			7781,000*	0,000	a-e*
			2740,000	0,036	b-c
			6791,500	0,989	b-d
			16636,000*	0,003	b-e*
			3486,500*	0,023	c-d*
			12700,500	0,910	c-e
			21171,000*	0,001	d-e*
19	18,134*	0,001	2699,000	0,377	a-b
			1319,500*	0,004	a-c*
			3287,500	0,147	a-d
			8377,000*	0,001	a-e*
			2711,000*	0,030	b-c*
			6560,500	0,629	b-d
			17279,500*	0,013	b-e*
			3598,500	0,053	c-d
			12077,000	0,432	c-e
			23049,500*	0,039	d-e*

Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 52' de verilmiştir. Buna göre 1, 6, 9, 12, 13, 15, 18 ve 19. maddeler homojen olmadığından KWH testi yapılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci madde olan "İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=29,293; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=68,25) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=87,28) arasındadır (MWU=2237,000; p=.010). 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=50,19) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=71,42) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=1208,000; p=.001). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=77,44) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=102,58) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2761,000; p=.003). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip

öğretmenler (MR=150,31) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=236,95) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=6914,500; p=.011). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=257,12) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=217,92) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=17090,000; p=.009). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=271,43) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=239,84) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=22880,500; p=.028).

Altıncı madde olan "Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin vermemektedir." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=13,518; p=.009). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=181,53) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=232,43) arasındadır (MWU=8694,000; p=.003). Ayıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=272,93) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=233,14) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=21895,000; p=.006).

Tablo 52 incelendiğinde, 9. madde olan "Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=22,698; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=51,01) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=70,70) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=1254,500; p=.001). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=164,92) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=234,84) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7747,500; p=.000). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=93,41) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=78,00) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2703,500; p=.037). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=256,67) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=216,94) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=16874,500; p=.008). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=271,18) ile 16-20 yıl kıdeme

sahip öğretmenler (MR=238,40) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=22584,500; p=.024).

Tablo 52 incelendiğinde 12. madde olan "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=35,231; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=50,23) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=71,38) arasındadır (MWU=1210,000; p=.001). 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=83,04) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=99,48) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=3080,500; p=.046). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=154,35) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=235,27) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7145,000; p=.000). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=95,58) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=77,50) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2627,000; p=.014). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=259,91) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=202,68) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=15520,000; p=.000). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=273,47) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=227,69) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=21181,000; p=.002).

Yine Tablo 52 incelendiğinde 13. madde olan "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=33,147; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=49,02) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=72,45) arasındadır (MWU=1141,000; p=.000). 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=81,15) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=100,31) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=2972,500; p=.019). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=157,41) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=235,92) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7319,500; p=.000). 11-15 yıl

kıdeme sahip öğretmenler (MR=98,02) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=75,97) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2469,000; p=.003). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=260,30) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=205,79) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=15840,500; p=.000). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=271,35) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=237,88) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=22516,500; p=.020). Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=110,53) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=92,53) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=3475,500; p=.028).

Tablo 52 incelendiğinde 15. madde olan "Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır." maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=33,324; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=50,82) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=70,87) arasındadır (MWU=1243,500; p=.001). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=162,11) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=235,24) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7587,000; p=.000). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=95,78) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=77,38) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2614,000; p=.012). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=259,74) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=207,92) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=16060,000; p=.001). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=276,92) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=223,45) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=20718,000; p=.000). Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=113,08) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=92,07) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=3375,000; p=.011).

Yine Tablo 52 incelendiğinde 18. madde olan "Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır"

maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=28,636; p=.000). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=51,63) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=70,15) arasındadır (MWU=1290,000; p=.002). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=165,51) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=234,75) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7781,000; p=.000). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=258,28) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=213,51) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=16636,000; p=.003). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=275,77) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=226,89) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=21171,000; p=.001). Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=111,36) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=92,91) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=3486,500; p=.023).

Tablo 52 incelendiğinde 19. madde olan "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir" maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=18,134; p=.001). Bu farklardan biri, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=52,15) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=69,70) arasındadır (MWU=1319,500; p=.004). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=175,96) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=233,24) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=8377,000; p=.001). 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=94,29) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=78,32) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2711,000; p=.030). Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=256,64) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=219,76) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=17279,500; p=.013). Yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=271,00) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=241,12) arasında da yine 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır (MWU=23049,500; p=.039).

Elde edilen bulguların genel bir değerlendirilmesi olarak; kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin araştırmaya katılanların genel görüşlerinde, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre bitişik eğik yazıya yönelik olarak daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin geçmişteki mesleki tecrübeleriyle yazı öğretiminde önceki yıllarda kullanılan dik temel yazı ile kıyaslayarak, bitişik eğik yazıya ilişkin daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

4.5.3.4. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 53' de verilmiştir.

Tablo 53. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,70	0,71	3,64	0,79	3,88	0,80	3,79	0,74	3,84	0,75	0,533	,711	1,792	0,129	
2	3,87	0,66	3,78	0,75	4,11	0,79	3,95	0,70	3,89	0,74	0,572	,683	2,037	0,087	
3	3,91	0,76	3,75	0,81	4,11	0,85	4,03	0,75	3,93	0,80	0,524	,718	2,515*	0,040	b-c, b-d, b-e (lsd)
4	3,68	0,80	3,63	0,82	3,92	0,82	3,82	0,79	3,82	0,79	0,458	,766	1,908	0,107	
5	3,79	0,72	3,70	0,75	3,86	0,83	3,70	0,84	3,70	0,85	2,126	,076	0,691	0,599	

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 53' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan tek madde olan 3. madde bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak

scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 53 incelendiğinde, 3. madde olan "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar." kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,515; p<.05). "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" dinleme öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,93), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4,03) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,11) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,75) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" dinleme öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.3.5. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 54' de verilmiştir.

Tablo 54. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,68	0,66	3,75	0,78	4,01	0,72	3,95	0,70	3,97	0,73	1,463	0,212	3,792*	0,005	a-c, a-d, a-e, b-c, b-d, b-e (lsd)
2	3,70	0,60	3,69	0,77	4,01	0,78	3,86	0,76	3,88	0,73	0,786	0,535	2,861*	0,023	a-c, b-c, b-e (lsd)
3	3,72	0,70	3,75	0,76	4,01	0,82	3,89	0,76	3,89	0,71	0,614	0,652	2,058	0,085	-
4	3,40	0,77	3,55	0,81	3,91	0,88	3,84	0,80	3,83	0,77	0,762	0,550	6,278*	0,000	a-c, a-d, a-e, b-e
5	3,56	0,68	3,63	0,84	3,94	0,83	3,84	0,81	3,83	0,76	0,825	0,510	3,209*	0,013	a-c, a-d, a-e, b-c, b-d, b-e (lsd)
6	3,63	0,67	3,83	0,84	4,15	0,79	3,97	0,82	3,95	0,76	0,726	0,574	3,949*	0,004	a-c
7	3,74	0,69	3,85	0,87	4,14	0,86	3,98	0,79	3,97	0,73	1,864	0,115	2,532*	0,039	a-c, a-e, b-c (lsd)
8	3,60	0,68	3,75	0,80	4,05	0,78	3,81	0,84	3,87	0,74	1,777	0,131	3,174*	0,013	a-c
9	3,72	0,62	3,83	0,78	4,12	0,78	4,01	0,78	3,94	0,74	0,097	0,983	2,994*	0,018	a-c, a-d, a-e, b-c (lsd)
10	3,58	0,75	3,74	0,94	4,03	0,86	3,94	0,83	3,90	0,78	1,535	0,190	3,463*	0,008	a-c, a-d, a-e, b-c (lsd)

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 54' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda tüm maddeler homojen bulunmuştur. Buna göre, homojenliğin sağlandığı tüm maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan tüm maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 54 incelendiğinde, birinci madde olan "Dinleyicilerle göz teması kurar" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,792; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,97), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,95) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,01) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,68) ve 6-

10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{x}$=3,75) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, ikinci madde olan "Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,861; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,88), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{x}$=3,69) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=4,01), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,70) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{x}$=3,69) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 54 incelendiğinde, 4. madde olan "Sesine duygu tonu katar" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 6,278; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,83), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,84) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,91) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{x}$=3,40) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Ayrıca 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,83), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{x}$=3,55) göre ilgili kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha fazla uygun görmektedirler.

Tablo 54 incelendiğinde, 5. madde olan "Konuşmalarında beden dilini kullanır" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,209; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,83), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,84) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,94) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{x}$=3,56) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere($\overline{x}$=3,63) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, 6. madde olan "Kendine güvenerek konuşur" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,949; p<.05). İlgili kazanım maddesini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,15) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3,63) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, 7. madde olan "Duygu, dünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,532; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=3,97), ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,14) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3,74) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Ayrıca 11-15 kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=4,14), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3,85) göre ilgili kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha fazla uygun görmektedirler.

Tablo 54 incelendiğinde, 8. madde olan "Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur." kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,174; p<.05). İlgili kazanım maddesini 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,05) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3,60) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 54 incelendiğinde, 9. madde olan "Topluluk önünde konuşur" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,994; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=3,94), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}$=4,01) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,12) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$=3,72) göre

öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,12), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,83) göre ilgili kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha fazla uygun görmektedirler.

Tablo 54 incelendiğinde, 10. madde olan "Masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,463; p<.05). İlgili kazanım maddesini 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,90), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,94) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,03) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,58) göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,03), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x}$=3,74) göre ilgili kazanım maddesini öğrenci seviyesine daha fazla uygun görmektedirler.

4.5.3.6. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 55' de verilmiştir.

Tablo 55. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,79	0,65	3,98	0,79	4,05	0,72	3,92	0,83	3,97	0,73	0,720	0,578	1,061	0,375	
2	3,51	0,76	3,71	0,90	3,80	0,92	3,80	0,83	3,86	0,73	2,505*	0,041	2,781*	0,026	a-e
3	3,51	0,76	3,68	0,88	3,83	0,78	3,80	0,82	3,86	0,74	1,483	0,206	3,327*	0,010	a-e
4	3,75	0,76	3,87	0,81	3,95	0,85	3,98	0,82	3,88	0,73	0,429	0,788	0,988	0,413	
5	3,86	0,64	3,86	0,82	4,05	0,80	3,92	0,83	3,87	0,75	0,942	0,439	0,818	0,514	
6	3,79	0,62	3,86	0,80	4,06	0,77	4,02	0,79	3,95	0,76	0,430	0,787	1,609	0,170	
7	3,81	0,61	3,77	0,79	4,09	0,72	4,01	0,74	3,93	0,71	0,809	0,520	2,993*	0,018	a-c, b-c, b-d, b-e (lsd)
8	3,75	0,61	3,81	0,88	4,03	0,81	3,93	0,83	3,92	0,73	2,154	0,073	1,496	0,201	
9	3,84	0,67	4,03	0,75	4,12	0,76	4,04	0,74	3,98	0,70	0,423	0,792	1,432	0,221	
10	3,60	0,73	3,76	0,78	4,00	0,81	3,86	0,83	3,82	0,73	0,348	0,845	2,400*	0,049	a-c, a-d, a-e, b-c (lsd)
11	3,77	0,73	4,01	0,76	4,15	0,85	4,00	0,81	4,01	0,72	2,584*	0,036	2,000	0,093	
12	3,49	0,83	3,85	0,82	3,89	0,83	4,00	0,79	3,88	0,75	1,255	0,286	4,292*	0,002	a-d, a-e
13	3,70	0,75	3,94	0,79	4,06	0,81	4,06	0,81	3,99	0,74	0,840	0,500	2,502*	0,041	a-c, a-d, a-e (lsd)
14	3,91	0,66	4,00	0,80	4,03	0,88	3,87	0,81	3,96	0,74	1,191	0,313	0,692	0,597	
15	3,58	0,82	3,90	0,85	3,92	0,87	3,85	0,84	3,87	0,78	0,739	0,565	1,902	0,108	
16	3,51	0,89	3,83	0,80	3,68	0,95	3,63	0,93	3,65	0,80	2,702*	0,030	1,599	0,173	
17	3,26	0,95	3,54	0,91	3,41	0,93	3,37	1,06	3,42	0,95	1,037	0,387	0,869	0,482	
18	3,40	0,80	3,78	0,84	4,01	0,76	3,79	0,86	3,81	0,77	2,077	0,082	4,656*	0,001	a-c, a-e

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 55' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 3, 7, 10, 12, 13 ve 18. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde ise Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 56' da verilmiştir.

Tablo 55 incelendiğinde, 3. madde olan "İşitilebilir ses tonuyla okur" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,327; p<.05). İşitilebilir ses tonuyla okur, okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,86) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,51) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre İşitilebilir ses tonuyla okur okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 55 incelendiğinde, 7. madde olan "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,993; p<.05). Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,93), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,01) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,09) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,77) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,09) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,81) ilgili kazanımı öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Yine Tablo 55 incelendiğinde, 10. madde olan "Metin içi anlam kurar" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,400;

p<.05). Metin içi anlam kurar okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,93), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,86) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,00) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,60) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Yine 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,00) 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,76) ilgili kazanımı öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre Metin içi anlam kurar okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 55 incelendiğinde, 12. madde olan "Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 4,292; p<.05). Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır, okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,88) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,00) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,49) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Yine Tablo 55 incelendiğinde, 13. madde olan "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur." kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,502; p<.05). Metin içi anlam kurar okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,99), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=4,06) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,06) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,70) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre Seslerden heceler,

hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 55 incelendiğinde, 18. madde olan "Gazete ve dergi okur" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 4,656; p<.05). Gazete ve dergi okur, okuma öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,81) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=4,01) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,40) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre Gazete ve dergi okur okuma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.3.6.1. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 56' da verilmiştir.

Tablo 56. Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
2	10,100*	0,039	2464,500	0,066	a-b
			1454,000*	0,026	a-c*
			2941,000*	0,011	a-d*
			8606,000*	0,002	a-e*
			3157,000	0,498	b-c
			6447,000	0,519	b-d
			18999,000	0,289	b-e
			4197,000	0,859	c-d
			12748,000	0,978	c-e
			25334,500	0,764	d-e
11	10,638	0,031	2351,000*	0,021	a-b*
			1316,000*	0,003	a-c*
			3079,000*	0,040	a-d*
			9093,500*	0,011	a-e*
			2949,000	0,153	b-c
			6667,500	0,866	b-d
			20032,000	0,857	b-e
			3746,500	0,142	c-d
			11159,000	0,070	c-e
			25683,000	0,966	d-e
16	7,297	0,121	-	-	-

Okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 56' da verilmiştir. Buna göre 2, 11 ve 16. maddeler homojen olmadığından KWH testi yapılmış ve 2 ile 11. maddelerde anlamlı fark bulunmuştur.

Okuma öğrenme alanı kazanımlarından ikinci madde olan "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=10,100; p=.039). Bu farklar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=54,51) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=67,63) arasındadır (MWU=1454,000; p=.026). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=80,60) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=100,55) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2941,000; p=.011). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=180,02) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip

öğretmenler (MR=232,10) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=8606,000; p=.002). Bu sonuçlara göre "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur." Okuma öğrenme alanı kazanım maddesini mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 56 incelendiğinde, okuma öğrenme alanı kazanımlarından 11. madde olan "Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=10,638; p=.031). Bu farklar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=70,25) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=86,17) arasındadır (MWU=2351,000; p=.021). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=52,09) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=69,75) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=1316,000; p=.003). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=83,02) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=99,50) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=3079,000; p=.040). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=188,54) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=230,86) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=9093,500; p=.011). Bu sonuçlara göre "Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir" okuma öğrenme alanı kazanım maddesini mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.5.3.7. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 57' de verilmiştir.

Tablo 57. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,98	0,55	4,05	0,72	4,18	0,75	3,98	0,77	4,02	0,67	2,458*	0,044	1,089	0,361	
2	3,74	0,77	3,84	0,86	4,01	0,80	3,99	0,74	3,96	0,71	1,985	0,095	1,832	0,121	
3	3,56	0,84	3,86	0,71	4,11	0,79	4,02	0,79	4,00	0,73	2,662*	0,032	5,562*	0,000	a-c, a-d, a-e
4	3,88	0,95	4,11	0,70	4,08	0,85	4,08	0,81	4,06	0,75	2,020	0,090	0,895	0,466	
5	3,75	0,66	3,91	0,71	4,08	0,78	3,94	0,76	3,85	0,74	0,699	0,593	1,911	0,107	
6	3,63	0,79	3,81	0,83	3,98	0,80	3,95	0,78	3,85	0,73	0,606	0,659	2,346	0,053	
7	3,50	0,71	3,65	0,93	3,72	0,87	3,79	0,86	3,77	0,80	0,919	0,452	1,728	0,142	
8	3,53	0,73	3,62	0,96	3,71	0,88	3,72	0,83	3,78	0,81	1,209	0,305	1,691	0,150	
9	3,54	0,87	3,78	0,86	3,89	0,81	3,92	0,76	3,85	0,75	2,264	0,061	2,640*	0,033	a-c, a-d, a-e (lsd)
10	3,49	0,73	3,84	0,87	3,89	0,81	3,94	0,75	3,83	0,74	0,485	0,747	3,542*	0,007	a-d
11	4,00	0,65	4,02	0,71	4,12	0,78	3,93	0,73	3,88	0,71	1,886	0,111	2,105	0,079	
12	4,02	0,74	4,14	0,63	3,88	0,82	3,91	0,84	3,86	0,79	1,322	0,260	2,848*	0,023	b-e
13	4,00	0,73	4,09	0,70	4,03	0,73	3,98	0,80	3,92	0,76	0,597	0,665	1,220	0,301	

*P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 57' de verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, homojenliğin sağlandığı maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 9, 10 ve 12. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır. Homojenliğin sağlanamadığı diğer maddelerde ise Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Bu maddelerin analizi ise Tablo 58' de verilmiştir.

Tablo 57 incelendiğinde, 9. madde olan "Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,640; p<.05). Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder yazma öğrenme

alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,85), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}$=3,92) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,89) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,54) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder yazma öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Yine Tablo 57 incelendiğinde, 10. madde olan "Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 3,542; p<.05). Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar yazma öğrenme alanı kazanımını 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,94) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,49) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 57 incelendiğinde, 12. madde olan "Verilen cümle ya da metne bakarak yazar." kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,848; p<.05). Verilen cümle ya da metne bakarak yazar yazma öğrenme alanı kazanımını 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$=4,14) 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{x}$=3,86) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

4.5.3.7.1. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 58' de verilmiştir.

Tablo 58. Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımında Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

M. No	Kruskal Wallis H Test		Mann Whitney U Test		Fark olan Gruplar
	KWH Değeri	p	MWU Değeri	p	
1	5,543	0,236	-	-	-
3	21,284*	0,000	2316,500*	0,015	a-b*
			1189,500*	0,000	a-c*
			2586,500*	0,000	a-d*
			7952,500*	0,000	a-e*
			2727,000*	0,024	b-c*
			5893,000	0,063	b-d
			18233,000	0,093	b-e
			4008,500	0,465	c-d
			11621,500	0,212	c-e
			24929,500	0,582	d-e

Yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre dağılımında parametrik olmayan maddelere ilişkin sonuçlar Tablo 58 de verilmiştir. Buna göre 1, ve 3. maddeler homojen olmadığından KWH testi yapılmış ve sadece üçüncü maddede anlamlı fark bulunmuştur.

Yazma öğrenme alanı kazanımlarından Üçüncü madde olan "Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar." kazanım maddesine yönelik görüş bildirenlerin görev türü değişkenine göre anlamlı bir fark vardır (KW=21,284; p=.000). Bu farklar, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=69,64) ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=86,51) arasındadır (MWU=2316,500; p=.015). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=49,87) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=71,70) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=1189,500; p=.000). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=74,38) ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=103,26) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2586,500; p=.000). Yine 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=168,52) ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler (MR=233,21) arasında da 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler aleyhinde anlamlı fark vardır (MWU=7952,500; p=.038). Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=78,48) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (MR=94,05) arasında da anlamlı fark vardır (MWU=2727,000; p=.024).

4.5.3.8. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların mesleki kıdem değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 59' da verilmiştir.

Tablo 59. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Madde	1-5 yıl (a)		6-10 yıl (b)		11-15 yıl (c)		16-20 yıl (d)		21 yıl ve üstü (e)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	$\overline{X}$	S	Lev	p	F	p	
1	3,81	0,64	3,85	0,72	4,00	0,77	3,98	0,67	3,97	0,70	0,421	0,794	1,315	0,263	
2	3,58	0,68	3,81	0,81	3,94	0,75	3,89	0,71	3,88	0,72	0,686	0,602	2,539*	0,039	a-c, a-d, a-e (lsd)
3	4,12	0,63	3,99	0,76	4,21	0,74	4,11	0,60	4,04	0,72	1,019	0,397	1,373	0,242	
4	3,58	0,75	3,84	0,81	4,00	0,75	3,88	0,74	3,87	0,79	1,757	0,136	2,434*	0,046	a-b, a-c, a-d, a-e (lsd)
5	3,70	0,75	3,88	0,77	3,86	0,77	3,94	0,75	3,86	0,77	0,317	0,867	0,974	0,421	
6	3,81	0,72	3,97	0,75	3,92	0,78	3,98	0,71	3,89	0,72	0,735	0,568	0,811	0,518	
7	3,67	0,64	3,85	0,83	3,88	0,70	3,92	0,76	3,85	0,76	1,292	0,272	1,172	0,322	
8	3,93	0,78	4,10	0,77	4,01	0,65	4,05	0,69	4,03	0,71	1,195	0,312	0,537	0,709	
9	3,96	0,71	4,03	0,78	4,08	0,71	4,04	0,79	3,96	0,72	0,360	0,837	0,617	0,651	
10	3,75	0,63	3,98	0,73	4,00	0,73	4,02	0,66	3,98	0,71	0,526	0,717	1,595	0,174	
11	3,77	0,71	3,96	0,82	4,05	0,82	3,98	0,76	3,93	0,73	0,335	0,855	1,138	0,337	
12	3,91	0,66	4,02	0,73	4,11	0,77	3,95	0,74	3,95	0,71	0,637	0,637	0,918	0,453	
13	3,81	0,83	3,92	0,82	4,03	0,77	3,89	0,77	3,89	0,73	0,906	0,460	0,737	0,567	
14	3,67	0,74	3,87	0,77	3,91	0,78	3,87	0,77	3,81	0,78	0,398	0,810	1,011	0,401	

P<.05

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri Tablo 59' da verilmiştir. Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle varyansların homojenlik testi yapılmıştır. Buna göre, tüm maddeler homojenliği sağladığından dolayı tüm maddelerde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kıdem değişkenine göre anlamlı fark çıkan 2 ve 4. maddeler bu bölümde yorumlanmıştır. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, her iki maddede de

scheffe testinde fark bulunamadığından dolayı LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 59 incelendiğinde, 2. madde olan "Reklamlarda verilen mesajları sorgular" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,539; p<.05). Reklamlarda verilen mesajları sorgular görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,88), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,89) ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=3,94) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,58) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre reklamlarda verilen mesajları sorgular görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 59 incelendiğinde, 4. madde olan "Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular" kazanım maddesine araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F= 2,434; p<.05). Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımını 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,87), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3,88) , 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4,00) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{X}$=3,84), 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\overline{X}$=3,58) öğrenci seviyesine daha fazla uygun gördükleri, yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir. Buna göre, daha üst kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri söylenebilir.

4.6. Açık Uçlu Maddelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Hazırlanan ölçme aracı problem durumunu ve araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanır. Ankete dayalı araştırmalarda özellikle cevaplayıcıların ankette yer alan madde veya seçeneklere bağlı olarak cevaplandırmaları ve bundan dolayı araştırmaya katılan kişilerin problem durumu ile ilgili farklı boyutları ifade etme veya çözüm önerileri geliştirme konusunda sınırlandırılmış olmaları bilimsel literatürde son yıllarda eleştiri almaktadır. Özellikle araştırmada güvenirliği ve geçerliliği sağlamak açısından ölçme aracına açık uçlu maddelerin eklenmesi araştırma açısından önemlidir (Türnüklü, 2000: 543-545). Bu amaçla, ölçme aracının sonunda toplam altı adet açık uçlu madde hazırlanmıştır. Açık uçlu maddelere ilişkin bulgular ve yorumlar bu bölümde verilmiştir.

4.6.1. Harflerin Öğretimindeki Sıralama ve Gruplamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Harflerin öğretimindeki sıralamayı ve gruplandırmayı siz olsaydınız nasıl yapardınız? açık uçlu soru maddesine ilişkin olarak araştırmaya katılanlar genelde mevcut harf gruplamaları ve sıralamanın uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öneri şeklinde öncelikli olarak, "Sesli harfleri daha erken verirdim, sonra sessiz harflere geçerdim görüş ve önerisinde bulunanlarda yadsınamayacak çoğunluktadırlar. Araştırmaya katılanların % 10' a yakını bu öneriyi getirmektedirler. Bu durum Çelenk'in Aşamalı Bireşim Tekniğini akla getirmektedir. Aşamalı bireşim tekniği, dilin kazanılması süreci ve sesbilgisinin verilerine dayalı basitten karmaşığa bir aşama izler. Yani sesbilgisi araştırmalarının ortaya koyduğu kolay öğrenilen seslerden zor öğrenilen seslere bir yol izleme vardır (Çelenk, 2005: 65, 66). İlk okuma yazma öğretiminde ilk dört harf grubu ünlü harfle başlanmalıdır. Çünkü ünlü harflerle başlamak okumanın kazanımı sürecinde seslendirmede kolaylık sağlamaktadır (Baş, 2006: 217). Çocuklar konuşma gelişiminde öncelikli olarak, ünlü sesleri ünsüzlerden daha erken yaşta öğrenir. Çocukların konuşmalarında ünsüz

hataları, ünlülere göre çok daha azdır (Ege, 2004: 137). Buda aşamalı bireşim tekniğinin önemini bir kat daha artırmaktadır.

Ayrıca harf ve gruplamaya ilişkin olarak araştırmaya katılanların bazıları, sert sessiz harflerin (ç, f, h, k, p, s, ş, t) öncelikli olarak verilmesini önermektedirler. Özellikle bu harflerin kelime ve hece oluşturmada daha rahat ve lazım olacağını ifade etmişlerdir. Bu harflerin sürekli ve süreksizlik boyutları da dikkate alınmalıdır. Bilindiği üzere f, h, s, ş harfleri sürekli sert sessizlerdir. Ç, k, p, t harfleri ise süreksiz sert sessizlerdir. Özellikle sürekli harflerin seslendirilmesi, süreksiz harflere göre daha kolaydır. Baş' da (2006: 217) okuma-yazma öğretiminde ünsüz harflerin ağızdan çıkış özellikleri ve sürekli ve süreksiz olma durumlarına göre seçilmesi gerektiğini savunmuştur.

Araştırmaya katılanların bazıları ise, bazı harflerin öğretiminde problem yaşandığından dolayı aynı grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar, b-d harfleri, v-f harfleri, m-n harfleri, l-t harfleri, c-ç harfleri gibi harflerin aynı grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu harf çiftlerinin aynı grupta olmasından ve çok kısa zaman aralığında öğretilmesinden dolayı seslendirme veya yazılımında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, Çiftçi (2005: 158) yaptığı araştırmadaki "2. grup seslerden (n) , 3.,4. grup seslerden (b-d) ve 4.5. grup seslerden (c-ç) birbirine yakın verildiğinden öğrenciler tarafından karıştırılmaktadır" sonucunu desteklemektedir.

4.6.2. Öğrencilerin Yazarken Karıştırdığı Harflere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin yazarken karıştırdığı harflere ilişkin elde edilen bulgular şöyledir. Araştırmaya katılanlara göre, öğrenciler yazarken en çok b ile d harflerini karıştırdığını ifade etmişlerdir. Acat ve Özsoy (2006: 22- 24)' un çocukların özellikle b-d, b-p, p-g, c-ç, ı-i, u-ü, gibi harfleri yazarken karıştırdıklarını belirlediği araştırmanın bulguları bunu desteklemektedir. Bu harflerin öğretiminde harflerin birbirleriyle ilişkileri, harf çengellerinin hangi tarafa dönük olduğu, noktalarının durumları; yani sağ-sol,

yukarı-aşağı gibi istikamet özellikleri doğru olarak kavratılırsa, öğretilmeleri daha kolay olur (Ferah, 2001c: 29). İlk Türk yazılı kaynağı olarak bilinen Orhun Abideleri' nde b ile d seslerinin yazılışları farklıdır. b sesi kalın olarak (), ince olarak () iken; d sesi kalın (), ince ( ) olarak simgelenmiştir (Ergin, 1998: 31). Demek ki b-d sesleri Orhun Abidelerinde yer alan Göktürk alfabesinde görsel simetri açısından herhangi bir problem yaşanmamıştır diyebiliriz.

Tarihsel süreçte harflerin görsel simetri ve yansımaları her zaman araştırma konusu olmuştur. Biz günlük hayatımızda sadece simetrik özellikleriyle farklılık gösteren nesneleri ayırt etmede problemler yaşarız. Mesela büyüktür, küçüktür işareti (<, >) farklı yönleri işaret eden cadde okları gibi. (Wiebelt, 2004: 275). Bu algı içsel kıyaslamayla alakalıdır ki; algılanan objenin çevresiyle birlikte veya geçmiş deneyimlerimizle beraber algılanması bu algı karıştırmalarını (farklılıklarını) etkilemektedir. Farklı sesleri temsil eden simetrik harf çiftleri; b-d gibi. Bu harflerde beyin ayırtetmede sıkıntı çekebilir. Uzun zaman içinde gelişmiş simetrik yazı tiplerinde (olgun yazı tipleri) bu simetrik harf çiftleri daha az görülmektedir. d-b ile p-q dışsal simetriktir. Bunların simetrik ekseni dıştadır. I – H bunlar içsel simetriktir. Bu ikisinin yansıma ekseni harfin ortasındadır. Bundan dolayı harf şekilleri arasındaki ayırıcı özelliklerin az olması, okunabilirliği azaltmaktadır ve harflerin birbirleriyle karıştırma ihtimalini artırmaktadır (Wiebelt, 2004: 180). Pederson'a göre Roma yazı sisteminde üst-alt yansıma hiçbir harfte yoktur. Fakat, sağ-sol yansıma (p-q) ve (b-d) harflerinde olmaktadır ki bu ise okuma yazma öğretiminde problem yaşanmasına sebep olmaktadır. Fakat bu harflerin büyük harflerinde karıştırma olmamaktadır. Çünkü bu harflerin büyük harflerinde yansıma yoktur. Okuma yazma öğretiminde bu harfleri verirken, büyük harflerini vermek bu problemin çözümü olabilir (Pederson, 2003: 71- 91).

Öğretmenlere göre, r harfi ile n harfini öğrenciler çok karıştırmaktadırlar. Bu problemi, Çiftçi (2005: 158) yılında yaptığı araştırmasında da belirtmiştir. Bu problemin kaynağı, r harfinin yazılışının alternatifinin olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlere göre, öğrenciler c-ç harfleri, s-ş harfleri, m-n harfleri ve g-ğ harflerini yazmada karıştırmaktadırlar. Yine öğretmenlere göre, öğrenciler e-l harfleri, h-k harfleri, p-g harfleri, y-g harfleri ve v-u harflerini yazmada karışıklık ve sıkıntı yaşamaktadırlar. Ataç (1991: 156-158) a göre çocuklar yedi yaşına kadar soyut şeyleri öğrenmede (p-g, b-d gibi) fazla başarılı değillerdir. Fakat bu problem sekiz yaşından sonra hızla düzelir ve öğrenme rahat olur.

Öğretmenler, öğrencilerin küçük harflerden olan f, s, l, j harflerini yazmada zorlandıklarını ifade etmektedirler. Yine öğretmenler, öğrencilerin büyük harflerden olan D, A, G, V, S harfini yazmada zorlandıklarını da ifade etmektedirler.

4.6.3. Öğrencilerin Seslendirirken Karıştırdığı Seslere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin seslendirirken sıkıntı yaşadığı seslere ilişkin elde edilen bulgular şöyledir. Araştırmaya katılanlara göre, öğrenciler seslendirirken en çok b ile d seslerini ve yine g ile ğ seslerini karıştırdığını ifade etmişlerdir. Roma yazı sisteminde, b-d, şekil olarak aynasal (şekilsel sağ-sol yansıma) olduğu gibi, fonolojik (sessel) olarak da bir yakınlık vardır. Ama q-p şekil olarak aynasal yansıma olduğu halde (b-d) deki gibi fonolojik bir yakınlık yoktur (Pederson, 2003: 71- 91). Dolayısıyla en problemli harf çiftinin b-d olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu 2 harf arasında hem görsel (yansımalı) hem de fonolojik (sessel) yakınlığın olduğu bir gerçektir ki öğrenciler en çok bu 2 harfi seslendirmede ve yazmada zorlanmaktadırlar.

Öğretmenlere göre, öğrenciler c-ç sesleri, s-z sesleri, m-n sesleri ve p-b seslerini seslendirmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Yine öğretmenlere göre, öğrenciler d-t sesleri, g-k sesleri ve v-f seslerini seslendirmede karışıklık ve sıkıntı yaşamaktadırlar. Acat ve Özsoy (2006: 22), 2006 yılında yapmış oldukları araştırmada, STCY' de öğrencilerin en çok, b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-l, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, k-g ve d-t seslerini birbirine karıştırdıkları bulgusu bu bulguları desteklemektedir. Yine Elazığ Milli eğitim Müdürlüğü' nün (2006) ilk okuma

yazma programını değerlendirme raporuna göre; "n" ve "m" seslerinin aynı grupta olmasından dolayı çocukların bu iki sesi karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin r, y, h, p ile j seslerini seslendirmede zorlandıklarını ifade etmektedirler. Ege (2004: 136-140), "Türkçe' de Fonemlerin Edinimi" isimli 2-12 yaş arası toplam 2568 çocuk üzerinde yapmış olduğu araştırmasında; Türk çocuklarının 5 yaşı sonuna kadar r sesi hariç tüm sesleri öğrendiğini belirlemiştir. Buda r sesinin öğrenilmesi ve seslendirilmesinde çocukların ne kadar zorlandıklarının bir ispatıdır.

Bu sıkıntılara çözüm önerisi olarak sıkıntı yaşanan bu seslerin öğretim sürecinde aynı harf grubunda bulunulmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Yine öğretmenlerin birçoğu seslerin daha iyi aktarılabilmesi için MEB tarafından tüm 1. sınıf öğretmenlerine SES CD lerinin verilmesi gerektiğini önermektedirler.

4.6.4. Araştırmaya Katılanlara Göre Yazma Programının Üstün Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bilindiği üzere yeni yazı programında bitişik-eğik yazı mecburiyeti getirilmiştir. Araştırmaya katılanlara göre, yazma programının üstün yanları olarak en çok "öğrencilerin daha hızlı ve akıcı yazı yazdıklarını" ifade etmişlerdir. Bu konuda özellikle öğrencilerin yazı yazarken ellerini kaldırmamaları yeni yazı programının önemli bir artısıdır. Yine yeni yazı programının güzel ve estetik olması da üstün bir yan olarak ifade edilmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenler, yeni yazı programının öğrencinin kendine daha fazla güven kazanmasına sebep olduğunu ifade etmektedirler. Yine yeni yazı programının çocuğun doğasına uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

Yine çocuğun hayal gücünü geliştirmesi, kısa zamanda öğrenilmesi, çocuğun merakını uyandırması ve çocuğu yaratıcılığa ve araştırmaya sevk

etmesi de yazı programının üstün yanları olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir.

4.6.5. Araştırmaya Katılanlara Göre Yazma Programının Zor Yanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılanlara göre, yazma programının zor yanları olarak en çok "öğrencilerin kendi yazdıklarını okuyamamaları" olarak ifade etmişlerdir. Yine yeni yazı programının öğrencilerin el becerileri ve kas gelişimleri fazla gelişmediğinden dolayı öğrencilerin çok zorlandığı yazı programının zor bir yanı olarak ifade edilmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenler, yeni yazı programında öğrencilerin i, ö, ü, t, ğ gibi harfleri yazarken noktalama ve çizgileri yazmada unutma yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Bazı öğretmenlere göre yeni yazı programı çok zaman almakta ve öğretmenlerin bitişik-eğik yazıyı çok iyi bilmemeleri ve yetersiz kalmaları büyük bir dezavantaj olarak görülmektedir. Özellikle bu konuda MEB in hizmet içi eğitim çalışması vermesi gerekmektedir. Çünkü yeni müfredatın tanıtılmasında öğretmenler sadece bilgilendirilmiş özellikle bitişik eğik yazıya ilişkin olarak uygulamalar yapılmamıştır. Sonuçta öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde bu sıkıntıyı halen yaşamaktadırlar.

Yine velilerin bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve ayrıca yeni yazı programını problemli algılamaları ve yanlış yorumlamaları da önemli bir problemdir. Bu problemin kaynağı MEB in yeni müfredatı tam tanıtmaması ve velileri bu konuda fazla bilinçlendirmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmaya katılanlar, öğrenciler harfleri birleştirmede zorlandıkları ve yine yazı yazmada ilk hafta çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yine yazı programına ilişkin olarak kaynak yetersizliği ve günlük yaşamda kullanılan kitap,

dergi, gazete gibi unsurların dik temel harflerle olması da önemli bir dezavantaj olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir.

4.6.6. Araştırmaya Katılanların Yeni İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Diğer Görüş ve Önerileri

Araştırmaya katılanlara göre, yeni ilk okuma yazma programına ilişki olarak en çok şu durum ifade edilmiştir. "Yeni programda yazı yazma hızlı, serbest okumaya erken geçilme durumu var ama okuma hızı ve anlama seviyesi düşük" olarak ifade edilmiştir. Yine yeni programda öğrencilerin özellikle heceleme problemi yaşadıkları ve kelimelerin hecelemesini yanlış yaptıkları ifade edilmektedir. Acat ve Özsoy'un (2006: 28-30), yaptığı araştırmada STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları görüşüne öğretmenlerin % 57,3 ünün katılması ve yine aynı araştırmada, STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin hızlı ve kolay okuma davranışı gösterdiği görüşüne öğretmenlerin % 47,1 inin katılmaması, STCY ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ve hızlı okuma açılarından çeşitli problemler yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Yazma ile okuma arasında ilişki vardır. Çocukların kendi kendilerine konuşmaları, okumaları ve yazmaları birbirlerini etkiler (Dorthe ve Pia, 2004: 79-99). Kompozisyonel yazma, okumanın gelişmesinde katkıda bulunur (Lerkkanen ve arkadaşları, 2004: 793- 810). Okuma becerisinin iki temel unsuru vardır. Bunlar; şifre çözümleme (yazının çözümlemesi) ve linguistik anlama (okuduğu yazının dilini anlama) dır (Hoover ve Gough, 1990: 127- 160). Dolayısıyla okuma becerisi, yazıyı çözme ve dili anlamanın bir ürünü olarak; hızlı okuma için yazıyı hızlı çözme ve okuduğunu iyi anlamak gerekir.

Yine velilerin STCY' yi ve bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve ayrıca yeni yazı programını problemli algılamaları ve yanlış yorumlamaları da önemli bir problem olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir. Velilerin okulda, tatilde ve evde çeşitli etkinlikler düzenleyerek çocuğun okuma yazma öğrenme sürecine aktif katılımla destek olması gerekir (Familiy Fundamentals for Summer Learning, 2003: 5). Ne yazık ki bu araştırmada öğretmenlere göre,

velilerin STCY' yi iyi bilmemeleri ve yöntemi harf temelli olarak öğretmeye çalışmaları öğrencinin öğretim sürecinde patoloji yaşamalarına neden oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu problemin kaynağı MEB ine yeni müfredatı tam tanıtmaması ve velileri bu konuda fazla bilgilendirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Okulun izlediği eğitim yaklaşımları, öğrenciye uygulanan sınıf içi öğretim etkinlikleri konusunda velilerle iletişim kurulmalı, ayrıca, okul-aile yardımlaşması ve bu çerçevede çocuğun eğitimi konusunda etkin işbirliğinin sağlanabilmesi amacıyla veliler eğitilmelidir (Çelenk, 2003: 32- 33). Buna dayalı olarak, özellikle 1. sınıf öğrenci velilerinin STCY ve bitişik eğik yazı hakkında yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Öğretim materyallerinin eksikliğinden sitemlerini ifade eden bazı öğretmenler, sesleri seslendirmede sıkıntı yaşadıklarını da belirtmektedirler. Görsel ve sesli materyallere gerek duyduklarını, bundan dolayı TV, Bilgisayar ve teyp kasetlerinden öğretim sürecinde yeterince faydalanamadıklarını ifade eden öğretmenler, MEB tarafından tüm 1. sınıf öğretmenlerine SES CD ve kasetlerinin gönderilmesini talep etmektedirler.

Bazı öğretmenler ise harf gruplamaları ve harfler arası geçişlerde esnek olunması gerektiğini savunmakta ve inisiyatifin öğretmene bırakılması gerektiğini ifade etmektedirler. Yine yeni müfredata ilişkin olarak sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu ve mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Programların etkili uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekir (Yıldırım, 2006: 266). Bu, öğretim sürecinde daha etkili ve verimli bir öğrenme sağlanması yönüyle öğretmen ve öğrenci açısından çok önemlidir.

Ayrıca araştırmaya katılanlardan bazıları, programın kitle iletişim araçları ile halka tanıtılması gerektiğini de önermişlerdir. Yine bazı öğretmenler Hizmet içi eğitim talep etmektedir. Bu önerinin dikkate alınması gerekmektedir.

4.7. Mülakat Yoluyla Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada niteliksel verilerden de faydalanılmıştır. Bu amaçla 5 ilköğretim müfettişi ve 4 ü birleştirilmiş sınıflarda görev yapmakla birlikte 15 sınıf öğretmeni olmak üzere; 8 i bayan, 12 si erkek toplam 20 kişi ile yüzyüze görüşme yapılmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler 31.05.2006 – 12.06.2006 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu tarihlerin seçilme sebebi, elde edilecek verilerin güvenirli ve geçerli olmasını sağlamak ve öğretim sürecinin sonunda programın genel bir değerlendirilmesini yapmak olarak düşünülmüştür. Görüşme yapılan tüm öğretmenler 1. sınıf öğrenci okutan öğretmenlerden seçilmiştir. Niteliksel verilere dayalı yarı yapılandırılmış mülakat yöntemiyle elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümdedir.

4.7.1. STCY' ye İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan 20 eğitimciden 12 (%60) tanesi şuan uygulanmakta olan STCY' yi olumlu yönde desteklerken, 4 (%20) öğretmen şuan ki yönteme kesinlikle karşı olmakla birlikte çözümleme yönteminin uygulanmasını istemekte, diğer 4 (%20) öğretmen is yöntem konusunda kararsız kalmışlardır. Eski yöntemde zaten cümle yöntemini tamamıyla uygulamadıklarını, gayr-ı resmi olarak karma yöntemi uyguladıklarını ifade eden öğretmenler, böylelikle belli bir rahatlamanın olduğunu ifade etmişlerdir.

STCY' ye ilişkin olarak; yönteme öncelikle önyargılı baktıklarını ifade eden öğretmenler, dönem sonunda bu önyargılarının kırıldığını ifade etmişlerdir. Özellikle ilk iki ay çok zorlandıklarını ifade eden öğretmenler, daha sonra ürünleri gördüklerinde, yönteme ilişkin olumlu yaklaşım sergilemeye başladıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler, STCY' nin çocuğu erken okuma yazmaya geçirdiğini ifade etmelerine rağmen, bu yöntemle öğrenen öğrencilerin daha yavaş okudukları ve

anlama açısından problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yöntem konusunda kararsız olan öğretmenler, yöntem seçiminde amacın ne olması gerektiğini ifade etmişler ve dolayısıyla amacın erken okuma-yazmaya geçmek ise STCY' yi, yoksa hızlı okuma ve okuduğunu daha iyi anlama ise cümle yönteminin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.7.2. Türkçe 1 Programı ve Öğretim Sürecine Yönelik, Sıkıntı, Eksikliklere İlişkin Görüşler

Program ve uygulanma sürecinde karşılaşılan aksaklık, sıkıntı ve eksikliklere ilişkin olarak; Sesleri vermede öğretmenlerin çok zorlandığını, etkinliklerin çok fazla olduğunu, bundan dolayı zaman problemi yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından dolayı problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yine öğretmenler, ders kitaplarının çok kullanışsız olduğunu, öğretmen kılavuz kitapları dahil tüm kitapların sayfa yapraklarının döküldüğünü belirtmişlerdir. Yine kitap boyutlarının çok büyük olduğunu belirten öğretmenler, kitap boyutu ve ağırlığından dolayı 1. sınıf öğrencilerinin taşıma problemi yaşadıklarını ve bazı zamanlar ders kitaplarını eve götürmeyip, okulda bıraktıklarını belirtmişleridir. Ayrıca birçok yayınevi olduğunu belirten öğretmenler, bazı yayınevlerinin hece oluşturmada yanlış yaptığını bununda öğrencilerin hece kavramını oluşturması ve doğru heceleme yapmasını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir.

4.7.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler.

Bitişik eğik yazıya ilişkin olarak; bitişik eğik yazının estetik ve güzel olduğunu, öğrencilerin hızlı yazmakla birlikte, bozuk yazdıklarını belirten öğretmenler, bitişik eğik yazının iyi olduğunu fakat kavratma sürecinde ve harflerin birleştirilmesinden dolayı öğrencilerin harfleri karıştırdığını belirtmişlerdir. Diğer öğretim materyallerinin dik temel harflerle yazılı olduğu belirten bazı öğretmenler, öğrencilerin dik harflere merak uyandığı ve özendiklerini de belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bitişik-eğik yazıyı öğrenme sürecinde ciddi problemler yaşadıklarını belirten bazı öğretmenler, okul öncesi öğretim programlarının yeni ilköğretim müfredatına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilindiği üzere çocukların hem okulöncesi eğitim sürecinde, hem de bu dönemden daha önceki çocukluk evresinde karşılaştığı gazeteler, kitaplar, resimli boyama kitapları, (az sayıda yazı ve büyük resimler içeren) tahmin etmeye yönlendiren okuma kitapları, çocuğun aktif katıldığı dinleme etkinlikleri, çizme ve boyama etkinlikleri gibi tecrübeler, çocukların okuma yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Çelenk, 2003b:116). Fakat şu anki mevcut durumda okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bazı dik temel harflere aşina olmuş halde birinci sınıfa gelmeleri ve bu öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma konusunda problemler ve patolojiler yaşamaları özellikle önemli bir problemdir. Bu duruma çocuğun okul öncesi dönemdeki okuma yazma öğrenmeye ilişkin ön öğrenmelerinin negatif bir sonucu diyebiliriz. Bu negatif durumu pozitif yöne çevirmenin ilk ve en önemli işi okul öncesi öğretim programlarının yeni ilköğretim müfredatına dayalı olarak yeniden düzenlenmesidir.

4.7.4. Harf Gruplamalarına İlişkin Görüşler.

Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, harf gruplamalarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtmesine rağmen, özellikle yazılışta ve seslendirmede sıkıntılı olan r-n ile n-m harflerinin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenlerin sesli harflerin daha erken verilmesini gerektiğini belirtmeleriyle birlikte harf gruplamasında esnek olunması gerektiği ve harf gruplamalarının oluşturulmasına yönelik bazı bilimsel çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.7.5. Öğrencilerin Seslendirmede Zorlandıkları Seslere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin özellikle "b-d" seslendirmede sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, ğ, r, j, h, ,p, c-ç seslerini seslendirmede öğrencilerin çok zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Bunun çözümü için mutlaka öğretim materyallerinden faydalanılması gerektiğini ve ses cd lerine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

4.7.6. Öğrencilerin Yazmada Zorlandıkları Harflere İlişkin Görüşler

Öğrencilerin özellikle f harfini yazmada sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, k, h, t, A harflerin yazımında öğrencilerin çok zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin b-d, v-u ve s-ş harflerinin yazımında karışıklık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle r harfinin yazımında sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, r harfinin alternatif yazım şekillerinin olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

4.7.7. Türkçe 1 Kazanımları ve Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Görüşler

Türkçe 1 kazanımlarını eskiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğunu belirten öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu da belirtmişlerdir.

Türkçe Öğretim Programlarına ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu öğrenme alanı için öğretmenlerin tamamı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Görsel okuma-sununun çocuğun hayal dünyasına ve yaratıcılığa hitap ettiğini belirten öğretmenler, 1. sınıf çocuğun somut işlemler döneminde olduğundan dolayı bu tür etkinliklerin çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

4.7.8. Türkçe 1 Programına İlişkin Diğer Görüş ve Öneriler

Yeni müfredatın felsefesi ve yaklaşımına olumlu yönde bakan öğretmenler, öğretmenin rehber rolünün çok yorucu olduğunu belirterek, verimli ürünlerin alınabilmesi için mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca programın birleştirilmiş sınıflara uygun olmadığını belirten öğretmenler, birleştirilmiş sınıflar dikkate alınarak programda yeniden düzenleme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerce yönteme ilişkin genel kanı; STCY' nin çocuğu erken okuma yazmaya ulaştırdığı, fakat bu yöntemle öğrenen öğrencilerin daha yavaş okudukları ve okuduğunu anlama açısından problem yaşadıkları şeklindedir.

Ders ve çalışma kitaplarında içerik ve kullanışlılık açısından çeşitli problemlerin olduğunu ifade eden öğretmenler, serbest okuma metinlerinin 1. sınıf çocuğunun seviyesine uygun olmadığını da ifade etmişlerdir. Ayrıca değerlendirme sürecinin sıkıntılı olduğunu belirten öğretmenler, ders kitaplarının son sayfalarına değerlendirme formlarının eklenmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, özellikle ses tanıtımlarını daha görsel ve işitsel olarak verebilecekleri öğretim materyallerine (ses cd, video-teyp kaset,) ihtiyaçları olduklarını ve özellikle ciddi anlamda kaynak problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yeni İlköğretim Müfredatının tanıtımına yönelik verilen seminerlerin kısa sürede, teorik ve uygulamasız verildiğini belirten öğretmenler, mutlaka hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişledir.

Görüşme yoluyla elde edilen görüşler, araştırmanın genel bulguları açısından tutarlıklık göstermektedir. Bu yönüyle araştırma bulguları hem niceliksel hem de niteliksel verilerle desteklenmiş olmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 9 ilde görevli, toplam 767 sınıf öğretmeni, ilköğretim müfettişi ve okul yöneticisi üzerinde anket tekniği ile gerçekleştirilen bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1.Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanların % 66,8 i erkek ve % 33,2'si ise de bayandır. Araştırma katılan kişi açısından örnekleme alınan 9 il arasında, Ankara ili % 16,1 ile ilk ve Samsun ili % 13,2 ile ikinci sırada yer almıştır. Yine Bolu ili % 7,6 ile araştırmaya katılan kişi açısından araştırma örneklemi içerisinde en az orana sahip il olmuştur.

Mezun olunan okul türüne göre araştırmaya katılanların, % 57.1' i Eğitim Fakültesi'nden, % 23'ü Eğitim Enstitüsü - Yüksek Okulu ve Açıköğretim önlisans tamamlama programı, % 12.5 i Eğitim Fakültesi dışındaki farklı bir fakülteden, % 4.8 i yüksek lisans- doktora ve % 2.6'sı ise Öğretmen Okulu'ndan mezundur.

Mesleki kıdem değişkenine göre araştırmaya katılanların % 7,6' sı 1-5 yıl, % 13,7' si 6-10 yıl, % 8.8' i 11-15 yıl, % 17,5' i 16-20 yıl ve % 52.5' i ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Mesleki görev türüne göre, araştırmaya katılanların % 54,6 sı sınıf öğretmeni, % 10,3 ü okul yöneticisi (müdür-müdür yardımcısı) ve % 35,1 i ise ilköğretim müfettişinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların, mesleki yaşamı boyunca cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yapıp yapmadıklarına yönelik olarak, araştırmaya katılanların % 88,8 inin cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yaptığı ve % 11,2 sinin ise hiç cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi yapmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Tarihi Gelişimine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.

Türk eğitim tarihinde ilk yazılı kaynak 732-735 deki Orhun Anıtları dır. Bunu 1072- 1074 de Türkçe ilk sözlük olarak bilinen, Divan-ü Lügat-ıt Türk' ün Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılışı izler. 1727 de İbrahim Müteferrika' nın İstanbul' da ilk Türk matbaasını açması, okuma yazma açısından önemlidir.

Osmanlı dönemine okuma yazma öğretimi tarihi açısından bakıldığında; İsmail Gaspıralı ve Selim Sabit' in öncülüğünde 1870-1872 yıllarında ortaya çıkan eğitimde yenileşme (usul-i cedid) hareketlerinin neticesi olarak, okuma yazma öğretim yöntemi olarak sese dayalı öğretim yöntemi olan "uslu-i savtiye" ortaya çıkmıştır. Sese dayalı okuma-yazma yöntemini benimseyen bu yöntemi Selim Sabit, Rehnüma-yı Muallimin ve Elifbayı Osman-i eserlerinde ve yine Mehmet Masum "Usul-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde ayrıntılı olarak anlatmışlardır. Özellikle bu yeni yöntemin günümüzde uygulanan STCY' nin felsefe, mantık ve bazı öğrenme alanları açılarından benzerlikler görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Osmanlı döneminin önemli eğitimcilerinden olan Selim Sabit' in çocuğun okula başlama yaşına kadarki olan yaş dönemlerini psikolojik ve sosyolojik olarak ele alması, okuma-yazma öğretim sürecinde birbirine benzer harflerin öğretiminde benzerlik ve farklılıklardan (şekil benzerliği ve noktalama farkı-sayısı) faydalanması, eğitim-öğretim ilkelerinden olan, bilinenden-bilinmeyene, yakından-uzağa ve somuttan-soyuta ilkelerini ve yine yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini ön planda tutması, okuma-yazma öğretiminde

öğretim materyallerini kullanılması ve gerekliliğini eserlerinde yer vermesi, okuma yazma tarihimiz açısından çok önemli ve dikkat çekici gelişmelerdir.

Selim Sabit' in öğrencisi Kilisli Muallim Rıfat, eğitim-öğretim sürecinde oyun ve oyuncakların olumlu yönde çok önemli rolü ve katkısı olduğunu ifade etmesi ve okuma-yazma öğretiminde harflerin şekerden yapılarak öğretilmesinin yararlı olduğunu belirtmesi ve yine Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserinde usul-i savtiyeyi uygulamalı olarak çok iyi anlatması ve günümüzde mevcut olan Türkçe öğretim alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma) kısmen tamamına yönelik çalışmalara ve etkinliklere yer vermesi okuma yazma öğretim tarihimiz açısından çok önemli gelişmelerdir. Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli kitabında görsel okumaya dayalı bazı etkinliklere yer vermesi, dikkate değer bir durumdur.

Cumhuriyet dönemin okuma yazma öğretiminde, özellikle 1920'lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, kelime ve cümle yöntemi popüler bir hale gelmiştir. Bu döneminde 3 Mart 1924 günü yapılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan harf inkılabının ilk okuma yazma öğretimi tarihi açısından çok önemli bir dönüm noktasıdır.

İlk okuma yazma öğretiminde yöntemi tercihi, Cumhuriyet döneminde de her zaman tartışma konusu olmuştur. Ülkemizde, ilk okuma yazma öğretim yönteminde, 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmenin tercihine bırakılırken; 1936, 1948, 1957, 1968 ve 1982 programında çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiş ve 2004 yılına kadar bu yöntem zorunlu bir şekilde okuma yazma öğretim yöntemi olarak kalmıştır. 2004- 2005 öğretim yılında Türkçe 1 öğretim programı yeniden düzenlenmiş ve 9 ilde pilot okullar seçilerek program ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Gerekli düzenlemelerden sonra 2563 sayılı Tebliğler Dergisi kararıyla ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak STCY kabul edilmiştir.

5.1.3.Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanlar, STCY' yi, Çözümleme yöntemine göre daha avantajı bulduğu noktalar şunlardır: "harfi tanıma", "okuma-yazmaya erken geçme", "öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme", "öğretimin daha çok öğrenci merkezli olması", "öğrenci açısından okuma-yazmayı daha kolay öğrenme", "öğretmen açısından okuma-yazmayı daha kolay öğretme", "çocuğun gelişimsel özellikleri ve evrelerine uygunluk açısından", "İlkokuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama ve temin etme", "öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesi" ve " okuma yazma yanlışlığını yapmama". Yine araştırmaya katılanların, "öğrenciyi ezbere daha çok yöneltme" ve yine "hızlı okuma" açılarından daha çok cümle çözümleme yöntemini tercih etmek istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum Yeni İlköğretim Programında yer alan STCY' nin uygulamadaki başarısı için önemlidir.

Katılımcılar, "okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama" ve "doğru ve anlamlı okuma" açılarından hangi yöntemin daha iyi olduğu konusunda kararsız kalmışlardır.

5.1.4. STCY' ye Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Programın çeşitli konularındaki yeterliliği konusunda görüş bildiren katılımcılar, programın ezberci olmayıp bilgi üretimine dayalı olduğunu, görsel okuma-sunu öğrenme alanının okuma-yazma öğretimi açısından temel bir beceri alanı olduğu, programın öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı olduğu, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerileri geliştirdiği görüşünü taşıdıkları belirlenmiştir.

Programın, öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirdiği, kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formlarının okuma-yazma öğretimine önemli katkılar

getirdiği ve amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılmasının uygun olduğu yönünde görüş de bildirilmiştir.

Yine araştırmaya katılanlar, STCY' nin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlama ve programda yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmasının öngörülmesi konusunda hemfikir olmuşlardır.

Araştırmaya katılanlar, Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, STCY' nin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmanın gerçekleştirilebileceği, öğrencilerin heceye çok rahat ulaşabildikleri ve ses grupları tablosu oluşturulmasında çocuğun sesi çıkarması ve rahat öğrenme açısından hazırlanan sıranın uygun olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ayrıca araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, STCY hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve velilerin STCY' ye kısmen olumlu baktıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.1.5. Bitişik Eğik Yazıya Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanların, ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan bitişik-eğik yazıya ilişkin olarak genelde olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Fakat bitişik-eğik yazı yazarken öğrencilerin bazı problemler yaşadığı, hızlı ve akıcı okuma, harfleri okunaklı yazma ve kolay algılama konusunda kısmen de olsa sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılanlar, velilerin bitişik-eğik yazıya yeterince olumlu bakmadıkları ve yine velilerin bitişik-eğik yazıya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

5.1.6. Türkçe 1 Programı Kazanımlarına Yönelik Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Türkçe 1 Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin araştırmaya katılanların çoğu, tüm öğrenme alanları kazanımlarının tamamına yakınını öğrenci seviyesine uygun olarak görmüşlerdir. Fakat okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Yankılayıcı (tekrar ederek) okur" ve "Rehber yardımıyla okur" kazanımlarını, öğrenci seviyesine kısmen uygun bulmuşlardır.

5.1.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

5.1.7.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar

Kadınlar erkeklere göre; STCY' yi çözümleme yöntemine göre şu noktalarda daha avantajlı görmüşlerdir: "Doğru ve anlamlı okuma açısından", "Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden" "Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından", "Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından", "Harfi tanıma açısından" "Daha çok öğrenci merkezli bir yöntem olma açısından", "Öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltme açısından", "İlkokuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından" ve "İlkokuma-yazma öğretim materyalleri kullanma açısından". Yine kadınlar, erkeklere göre, Cümle yönteminin, STCY' ye göre öğrencileri daha çok ezbere yönelttiğini daha fazla kabul etmişlerdir. Buna göre kadın öğretmen, müfettiş ve okul yöneticilerinin, erkeklere göre STCY' ye daha fazla olumlu yönde baktıkları, sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7.2. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre STCY' ye ilişkin "Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu, okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir", "Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip değillerdir.", "STCY olan yeni ilk okuma yazma programının öğrenci merkezli olduğunu", "Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir", "İlkokuma-yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir.", "Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur", "Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır." ve "Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir" görüş maddelerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsediği ve yeni yöntem hakkında daha iyimser oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre STCY' ye ilişkin "Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmektedir" maddesini erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsemişlerdir. Buna göre STCY' ye yönelik olarak kadınların erkeklere göre daha fazla olumlu düşündükleri ve olumlu yönde bakış açılarının olduğu söylenebilir.

5.1.7.3. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan erkeklerin, kadınlara göre bitişik eğik yazıya yönelik daha olumlu gördükleri noktalar; "Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler", "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla karşılaşmaz", "Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar", "Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay

sağlanmaktadır", "Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilir", "Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır" ve "Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar" dır.

Cinsiyet değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin olarak, "İlk okuma yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır", "Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir", "Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler", "Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur", "Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır", "Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır" ve "Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır." maddelerinde erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bitişik-eğik yazıya yönelik olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla olumlu düşündükleri ve olumlu yönde bakış açılarının olduğu söylenebilir.

5.1.7.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" ve "Metni takip ederek dinler" kazanım maddelerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların konuşma öğrenme alanı kazanımlarının tamamında, öğrenci seviyesine uygunluk açısından hiçbir kazanım maddesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

5.1.7.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır", "Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir." ve "Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir" kazanım maddelerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar", "Matematiksel ifadeleri doğru yazar" ve "Dikte etme çalışmalarına katılır" kazanım maddelerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7.8. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Resim ve fotoğrafları yorumlar", "Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.", "Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar" ve "Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır" kazanım maddelerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

5.1.8.1. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılanların mesleki görev türü değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin görüşlerinde; genellikle sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri STCY daha olumlu bakış açıları taşımakta ve ilköğretim müfettişlerinin ise yönteme ilişkin olarak daha olumsuz görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.2. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların mesleki görev türü değişkenine göre STCY' ye ilişkin görüşlerinde; sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin STCY' ye daha

olumlu bakış açıları oldukları, ilköğretim müfettişlerinin ise yönteme ilişkin olarak daha olumsuz görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.3. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin mesleki görev türü değişkenine karşılaştırılması sonucunda; genellikle ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerine göre bitişik eğik yazıya yönelik daha olumlu görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.4. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Dinlediklerini zihninde canlandırır" kazanım maddesini okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar." kazanım maddesini sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre dinleme öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır." ve "Metni takip ederek dinler" kazanım maddelerini sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.5. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Kelimeleri doğru telaffuz eder" kazanım maddesini okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine "Sesine duygu tonu katar" kazanım maddesini okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların görev türü değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder" ve "Topluluk önünde konuşur" kazanım maddelerini okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerine göre öğrenci seviyesine daha uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.6. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların mesleki görev türü değişkenine okuma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin; sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından daha olumlu görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.7. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların mesleki görev türü değişkenine yazma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin; sınıf

öğretmenleri ile okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından daha olumlu görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8.8. Araştırmaya Katılanların Görev Türü Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların mesleki görev türü değişkenine görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin; sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygunluğu açısından daha olumlu görüş taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin elde edilen sonuçları kapsar.

5.1.9.1. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Çözümleme Yöntemi ile STCY' yi Karşılaştırmaya İlişkin Maddelere Yönelik Genel Sonuçlar

Mesleki kıdem değişkenine göre çözümleme yöntemi ile STCY' yi karşılaştırmaya ilişkin maddelere yönelik görüşlerin karşılaştırıldığı bu bölümde; özellikle mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre İlk okuma yazma öğretimi açısından yöntem olarak, STCY' yi daha çok tercih etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yine 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre "Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle" ve "İlk okuma yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme)

açısından" cümle yöntemini daha çok tercih etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.2. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre STCY' ye İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre STCY' ye ilişkin genel görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi orta düzeyde olan (6-10 ve 11-15 yıl) öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az (1-5 yıl) ve daha fazla olan (16 yıl ve üstü) öğretmenlere göre STCY' ye ilişkin olarak daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.3. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre bitişik eğik yazıya ilişkin genel görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre bitişik eğik yazıya yönelik olarak daha olumlu tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.9.4. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Dinleme Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan daha üst kıdeme sahip (11 yıl ve üstü) öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre "Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar" dinleme öğrenme alanı kazanımını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.5. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin genel görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre konuşma öğrenme alanı kazanımlarını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.6. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin genel görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre okuma öğrenme alanı kazanımlarını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.7. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Yazma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre yazma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin genel görüşlerine bakıldığında; mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere göre yazma öğrenme alanı kazanımlarını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9.8. Araştırmaya Katılanların Kıdem Değişkenine Göre Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılığa Ait Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların kıdem değişkenine göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Reklamlarda verilen mesajları sorgular" kazanım maddesini mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin (11 yıl ve üstü), mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlere (1-5 yıl) göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yine görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarından olan "Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular" kazanım maddesini mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin (6 yıl ve üstü), mesleki deneyimleri daha az olan (1-5 yıl) öğretmenlere göre görsel okuma-sunu öğrenme alanı kazanımlarını öğrenci seviyesine daha fazla uygun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.10. Açık Uçlu Maddelere Verilen Cevaplara İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın güvenirlik ve geçerliliğini artırmak için anketin sonunda toplam altı adet açık uçlu madde verilmiştir. Açık uçlu maddelere ilişkin elde edilen sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

5.1.10.1. Harflerin Öğretimindeki Sıralama ve Gruplamaya İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar

Harflerin öğretimindeki sıralamayı ve gruplandırmayı siz olsaydınız nasıl yapardınız? soru olan açık uçlu maddeye ilişkin olarak araştırmaya katılanlar genelde mevcut harf gruplamaları ve sıralamanın uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılanların % 10' a yakını, "Sesli harfleri daha erken

verirdim, sonra sessiz harflere geçerdim" görüş ve öneri şeklinde öncelikli olarak bu öneriyi getirmektedir.

Ayrıca harf ve gruplamaya ilişkin olarak, araştırmaya katılanların bazıları, sert sessiz harflerin (ç, f, h, k, p, s, ş, t) öncelikli olarak verilmesini önermektedirler. Özellikle bu harflerin kelime ve hece oluşturmada daha rahat ve lazım olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılanların bazıları ise, bazı harflerin aynı grupta olmasından ve çok kısa zaman aralığında öğretilmesinden dolayı seslendirme veya yazılımında problem yaşandığından dolayı aynı grupta olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunlar, b-d, v-f, m-n, l-t ile c-ç harf çiftleridir.

5.1.10.2. Öğrencilerin Yazarken Karıştırdığı Harflere İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanlara göre, öğrenciler yazarken en çok "b" ile "d" harflerini karıştırdığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlere göre, "r" harfi ile "n" harfini öğrenciler çok karıştırmaktadırlar.

Öğretmenlere göre, "c-ç", "s-ş", "m-n", "e-l", "h-k", "g-ğ", "p-g", "y-g" ile "v-u" harflerini yazmada öğrenciler karışıklık ve sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin küçük harflerden olan "f", "s", "l", "j" harfleri ile büyük harflerden olan "D", "A", "G", "V", "S" harflerini yazmada zorlandıklarını ifade etmektedirler.

5.1.10.3. Öğrencilerin Seslendirirken Karıştırdığı Seslere İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanlara göre, öğrencilerin seslendirirken en çok "b-d" ile "g-ğ" seslerini karıştırdığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlere göre, öğrenciler "c-ç", "s-z", "m-n", "d-t", "g-k", "v-f" ve "p-b" seslerini seslendirmede karışıklık ve

sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin "r", "y", "h", "p" ile "j" seslerini seslendirmede de zorlandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenler seslendirme problemine çözüm önerisi olarak sıkıntı yaşanan bu seslerin öğretim sürecinde aynı harf grubunda bulunulmamasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin birçoğu seslerin daha iyi aktarılabilmesi için MEB tarafından tüm 1. sınıf öğretmenlerine "SES CD" lerinin verilmesi gerektiğini önermektedirler.

5.1.10.4. Yazma Programının Üstün Yanlarına İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanlara göre, yazma programının üstün yanları olarak en çok "öğrencilerin daha hızlı ve akıcı yazı yazdıklarını" göstermiştir. Yeni yazı programının güzel ve estetik olması da üstün bir yan olarak ifade edilmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenler, yeni yazı programının öğrencinin kendine daha fazla güven kazanmasına sebep olduğunu ifade etmektedirler. Yeni yazı programının çocuğun doğasına uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır.

Çocuğun hayal gücünü geliştirmesi, kısa zamanda öğrenilmesi, çocuğun merakını uyandırması ve çocuğu yaratıcılığa ve araştırmaya sevketmesi de yazı programının üstün yanları olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir.

5.1.10.5. Yazma Programının Zor Yanlarına İlişkin Açık Uçlu Maddeden Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanlara göre, yazma programının zor yanları olarak en çok "öğrencilerin kendi yazdıklarını okuyamamaları" olarak ifade etmişlerdir. Yeni yazı programının öğrencilerin el becerileri ve kas gelişimleri fazla

gelişmediğinden dolayı öğrencileri çok zorlaması da yazı programının zor bir yanı olarak ifade edilmiştir.

Yeni yazı programında "i", "ö", "ü", "t", "ğ" gibi harfleri yazarken noktalama ve çizgileri yazmada öğrencilerin unutma yaşadıklarını araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin harfleri birleştirmede zorlandıkları da problem olarak görülmekle birlikte, kaynak yetersizliği ve günlük yaşamda kullanılan kitap, dergi, gazete gibi unsurların dik temel harflerle olması da yazı programı açısından önemli bir dezavantaj olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir.

Bazı öğretmenlere göre, yeni yazı programı çok zaman almakta ve öğretmenleri bitişik-eğik yazıyı çok iyi bilmemeleri ve yetersiz kalmaları büyük bir dezavantaj olarak görülmekte ve ifade edilmektedir. Yine velilerin bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve ayrıca yeni yazı programını problemli olarak algılamaları ve yanlış yorumlamaları da öğretmenlere göre önemli bir problemdir.

5.1.10.6. Açık Uçlu Madde Olarak Yeni İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Diğer Görüşlerden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanlara göre, yeni ilk okuma yazma programına ilişkin olarak genel görüş, "Yeni programda yazı yazma hızlı, serbest okumaya erken geçilme durumu var, fakat öğrencilerin okuma hızı ve anlama seviyesi düşük" olarak ifade edilmiştir. Yine yeni programda öğrencilerin özellikle heceleme problemi yaşadıkları ve kelimelerin hecelemesini yanlış yaptıkları ifade edilmiştir.

Yeni müfredata ilişkin olarak sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğu ve mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiği ifade edilmekle birlikte, bazı öğretmenler öğretim materyallerinin eksikliğinden sitemlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, sesleri seslendirmede sıkıntı yaşadıklarını, bunun için görsel ve sesli öğretim materyallerin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle TV,

Bilgisayar ve teyp kasetlerinden öğretim sürecinde yeterince faydalanmadıklarını ifade eden öğretmenler, MEB tarafından tüm 1. sınıf öğretmenlerine SES CD ve kasetlerinin gönderilmesini talep etmektedirler.

Bazı öğretmenler ise harf gruplamaları ve harfler arası geçişlerde esnek olunması gerektiğini savunmakta ve inisiyatifin öğretmene bırakılması gerektiğini ifade etmektedirler. Programın kitle iletişim araçları ile halka tanıtılması gerektiğini de öneren öğretmenler, hizmet-içi eğitim de talep etmektedirler.

Velilerin STCY' yi ve bitişik eğik el yazısını bilmemeleri ve ayrıca yeni yazı programını problemli olarak algılamaları ve yanlış yorumlamaları da önemli bir problem olarak araştırmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir.

5.1.11. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın güvenirlik ve geçerliliğini artırmak için niteliksel verilerden de faydalanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

5.1.11.1. STCY' ye İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Görüşme yapılan 20 eğitimciden 12 (%60) tanesi şuan uygulanmakta olan STCY' yi olumlu yönde desteklerken, 4 (%20) öğretmen şuan ki yönteme kesinlikle karşı olmakla birlikte çözümleme yönteminin uygulanmasını istemekte, diğer 4 (%20) öğretmen ise yöntem konusunda kararsız kalmışlardır.

STCY' ye ilişkin olarak; yönteme öncelikle önyargılı baktıklarını ifade eden öğretmenler, dönem sonunda bu önyargıların kırıldığının ifade etmişlerdir. Öğretmenler, STCY' nin çocuğu erken okuma yazmaya geçirdiğini ifade etmelerine rağmen, bu yöntemle öğrenen öğrencilerin daha yavaş okudukları ve anlama açısından problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yöntem seçiminde amacın ne olması gerektiğinin çok önemli olduğunu belirten bazı öğretmenler, eğer amacın erken okuma-yazmaya geçmek ise STCY' yi, yoksa hızlı okuma ve okuduğunu daha iyi anlama ise cümle yönteminin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.1.11.2. Türkçe 1 Programı ve Öğretim Sürecine Yönelik Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Program ve uygulanma sürecinde karşılaşılan aksaklık, sıkıntı ve eksikliklere ilişkin olarak; sesleri vermede öğretmenlerin çok zorlandığını, etkinliklerin çok fazla olduğunu, bunun dolayı zaman problemi yaşadıklarını, sınıfların kalabalık olmasından dolayı problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, ders kitaplarının çok kullanışsız olduğunu, öğretmen kılavuz kitapları dahil tüm kitapların sayfa yapraklarının döküldüğünü belirtmişlerdir. Yine kitap boyutlarının çok büyük olduğunu belirten öğretmenler, kitap boyutu ve ağırlığından dolayı 1. sınıf öğrencilerinin taşıma problemi yaşadıklarını ve bazı zamanlar ders kitaplarını eve götürmeyip, okulda bıraktıklarını belirtmişleridir. Ayrıca birçok yayınevi olduğunu belirten öğretmenler, bazı yayınevlerinin hece oluşturmada yanlış yaptığını bununda öğrencilerin hece kavramını oluşturması ve doğru heceleme yapmasını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir.

5.1.11.3. Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Bitişik eğik yazıya ilişkin olarak; bitişik eğik yazının estetik ve güzel olduğunu, öğrencilerin hızlı yazmakla birlikte, bozuk yazdıklarını belirten öğretmenler, bitişik eğik yazının iyi olduğunu fakat kavratma sürecinde ve harflerin birleştirilmesinden dolayı öğrencilerin harfleri karıştırdığını belirtmişlerdir. Diğer öğretim materyallerinin dik temel harflerle yazılı olduğunu belirten bazı öğretmenler, öğrencilerin dik harflere merak uyandığı ve özendiklerini de belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin bitişik-eğik yazıyı öğrenme sürecinde ciddi problemler yaşadıklarını belirten bazı öğretmenler, okul öncesi öğretim programlarının yeni ilköğretim müfredatına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.1.11.4. Harf Gruplamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu, harf gruplamalarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtmesine rağmen, özellikle yazılışta ve seslendirmede sıkıntılı olan "r-n" ile "n-m" harflerinin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin sesli harflerin daha erken verilmesini gerektiğini belirtmeleriyle birlikte, harf gruplamasında esnek olunması gerektiğini belirten öğretmenlerde bulunmaktadır.

5.1.11.5. Öğrencilerin Seslendirmede Zorlandıkları Seslere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Öğrencilerin özellikle "b-d" seslerini seslendirmede sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, "ğ", "r", "j", "h", "p", "c-ç" seslerini seslendirmede de öğrencilerin çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun çözümü için mutlaka öğretim materyallerinden faydalanılması gerektiğini ve ses cd lerine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

5.1.11.6. Öğrencilerin Yazmada Zorlandıkları Harflere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Öğrencilerin özellikle "f" harfini yazmada sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, "k", "h", "t", "A" harflerin yazımında öğrencilerin çok zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin "b-d", "v-u, ve "s-ş" harflerinin yazımında karışıklık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle "r" harfinin yazımında

sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler, "r" harfinin alternatif yazım şekillerinin olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

5.1.11.7. Türkçe 1 Kazanımları ve Görsel Okuma-Sunu Öğrenme Alanına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Sonuçlar

Türkçe 1 kazanımlarını eskiye göre daha somut ve yaşama dönük olduğunu belirten öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu da belirtmişlerdir. Türkçe Öğretim Programlarına ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu öğrenme alanı için öğretmenlerin tamamı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Görsel okuma-sununun çocuğun hayal dünyasına ve yaratıcılığa hitap ettiğini belirten öğretmenler, 1. sınıf çocuğun somut işlemler döneminde olduğundan dolayı bu tür etkinliklerin çok önemli olduğunu da ifade etmişlerdir.

5.1.11.8. Türkçe 1 Programına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Diğer Görüş ve Öneriler

Yeni müfredatın felsefesi ve yaklaşımına olumlu yönde bakan öğretmenler, öğretmenin rehber rolünün çok yorucu olduğunu belirterek, verimli ürünlerin alınabilmesi için mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca programın birleştirilmiş sınıflara uygun olmadığını belirten öğretmenler, birleştirilmiş sınıflar dikkate alınarak programda yeniden düzenleme yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerce yönteme ilişkin genel kanı; STCY' nin çocuğu erken okuma yazmaya ulaştırdığı, fakat bu yöntemle öğrenen öğrencilerin daha yavaş okudukları ve okuduğunu anlama açısından problem yaşadıkları şeklindedir.

Ders ve çalışma kitaplarında içerik ve kullanışlılık açısından çeşitli problemlerin olduğunu ifade eden öğretmenler, serbest okuma metinlerinin 1. sınıf çocuğunun seviyesine uygun olmadığını da ifade etmişlerdir. Ayrıca

değerlendirme sürecinin sıkıntılı olduğunu belirten öğretmenler, ders kitaplarının son sayfalarına değerlendirme formlarının eklenmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, özellikle ses tanıtımlarını daha görsel ve işitsel olarak verebilecekleri öğretim materyallerine (ses cd, video-teyp kaset,) ihtiyaçları olduklarını ve özellikle ciddi anlamda kaynak problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yeni İlköğretim Programlarının tanıtımına yönelik verilen seminerlerin kısa sürede, teorik ve uygulamasız verildiğini belirten öğretmenler, mutlaka hizmet-içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişledir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı geliştirilen ve bu konudaki araştırmacılara yol gösterici temenni niteliğindeki öneriler yer almaktadır.

Osmanlı döneminde sese dayalı okuma yazma öğretim yöntemi olan "uslu-i savtiye" ye ilişkin, Selim Sabit' in "Rehnüma-yı Muallimin" ve "Elifbayı Osman-i" eserlerinde ve yine Mehmet Masum' un "Usul-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eserleri tekrar gözden geçirilebilir.

İlk okuma yazma öğretiminde tek bir yöntem üzerinde durmaktansa, alternatifli yöntem arayışlarına geçilmesi gerekir.

Türkçe 1 Programı okuma öğrenme alanı kazanımlarından olan, "Yankılayıcı (tekrar ederek) okur" ve "Rehber yardımıyla okur" kazanımlarının, öğrenci seviyesine uygunluğu açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

Harf (Ses) gruplaması ve sıralamasının oluşturulması tekrar gözden geçirilmelidir. Harf gruplamalarında, özellikle çocuklarca kolay seslendirilebilen, yazılışlarda karışıklığa meydan vermeyecek, seslerin süreklilik ve süreksizliği boyutları da dikkate alınmalıdır.

Harf (ses) grupları tekrar gözden geçirilmelidir. Özellikle seslendirmede ve yazımda öğrencilerin problem ve karışıklık yaşadığı ("b-d", "v-f", "m-n", "r-n", "c-ç" harfleri gibi) seslerin aynı grupta veya birbirine yakın sırada olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Harf (ses) gruplamaları ve harfler arası geçişlerde esnek olunmalı, gerekirse harflerin öğretim sırası öğretmene bırakılmalıdır.

İlk okuma yazma programının harflerin yazımına ilişkin eğitim durumunda, büyük harflerin öğretimine yönelik öğretmenlerin zaman ve sıra problemi yaşamalarını engellemek amacıyla, programda büyük harflerin öğretimi konusuna açıklayıcılık getirilmelidir.

Öğrencilerin "r" harfi ile "n" harfini yazma ve okumada yaşadıkları karışıklıkları engellemek amacıyla, "r" harfinin alternatif yazılışının olması gerekir.

Öğrencilerin seslendirirken ve yazarken en çok problem yaşadıkları harfler olan "b" ile "d" harflerinin öğretimindeki problemlerin, öğretim sürecinde çeşitli etkinliklerle ve farklı yöntem tekniklerin kullanılmasıyla en aza indirilmesi sağlanmalıdır.

İlk okuma yazma öğrenmenin ses temeli göz önüne alındığında, ses algısını geliştirici alıştırmaların yanında, günümüzün gelişmiş ses teknolojilerinden de yararlanılması gerekir.

Seslerin ve harflerin daha iyi kavranması için MEB tarafından tüm 1. sınıf öğretmenlerine görsel ve işitsel öğelerden hazırlanmış bir "ilk okuma yazma CD" lerinin verilmesi gerekir.

Bitişik-eğik el yazısına dayalı kaynak yetersizliği ve günlük yaşamda kullanılan kitap, dergi, gazete gibi unsurların dik temel harflerle olması önemli bir dezavantajdır. Yeni yazı sistemine dayalı öğretim materyallerinin hazırlanması ve sağlanması gerekir.

Okullarda bitişik eğik el yazısı ile hazırlanmış öğretim materyali ve kaynak eksikliğinin giderilmesi gerekir.

Öğretmenlerin bitişik eğik el yazısını çok iyi bilmemeleri ve yetersiz kalmaları büyük bir problemlerdir. Bu problemi çözmek amacıyla, öğretmenlere bitişik eğik el yazısını pekiştirmeye dayalı, uygulamalı hizmet-içi eğitim verilebilir.

Velilerin STCY hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarını sağlamak için, MEB tarafından bir "ilk okuma yazma öğretimi veli kılavuz kitabı" hazırlanması ve dönem başında tüm 1. sınıf öğrenci velilerine verilmesi yararlı olabilir.

Velilerin STCY ve bitişik eğik el yazısına ilişkin, olumsuz önyargılarını kırmak amacıyla, gerek sınıf öğretmenleri gerekse kitle iletişim araçları ile veliler bilgilendirilmelidir.

Okullardaki sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması yeni ilköğretim müfredatının önemli bir problemidir. Daha verimli ve etkili bir eğitim-öğretim için mutlaka sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerekir.

Okul öncesi öğretim programlarının yeni ilköğretim müfredatına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi gerekir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dikkate alınarak programda yeniden düzenleme yapılabilir veya STCY üzerinde çalışma yapılarak sadece birleştirilmiş sınıflarda uygulanmak üzere yeni bir program hazırlanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin STCY' ye yönelik olumsuz bakış açıları ve önyargılarını kırmak amacıyla hizmet-içi eğitim düzenlenebilir.

Programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik olumsuz bakış açıları ve önyargılarını kırmak amacıyla hizmet-içi eğitim düzenlenebilir.

MEB tarafından öğrencilere dağıtılan farklı birçok yayınevinin hazırladığı ders kitaplarının bazılarında öğretim ilkelerine aykırı (kelimeyi yanlış heceye ayırma, yanlış resimler vs.) yanlışlıklar bulunmaktadır. Ders kitapları tercihinde belli standardizasyona gidilmeli ve ders kitapları tekrar gözden geçirilmelidir.

Ders ve çalışma kitaplarının içerik ve kullanışlılık açısından tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Osmanlı döneminde sese dayalı okuma yazma öğretim yöntemi olan "uslu-i savtiye" nin günümüz okuma yazma yöntemi olan STCY ile ilişkisi incelenebilir.

Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli eseri, günümüzün mevcut okuma yazma öğretim yöntemi olan STCY ile ilişkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden olan Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" isimli kitabında yer alan görsel

okumaya dayalı bazı etkinlikler, günümüz programında yer alan görsel okuma-sunu öğrenme alanı ile ilişkisi incelenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin STCY' ye ilişkin sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerine göre daha olumsuz bakış açılarının olmasından dolayı, özellikle ilköğretim müfettişlerinin niçin STCY daha az olumlu bakmalarının nedeni araştırılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya ilişkin ilköğretim müfettişleri ile okul yöneticilerine göre daha olumsuz bakış açılarının olmasından dolayı, özellikle sınıf öğretmenlerinin niçin bitişik eğik yazıya daha az olumlu bakmaları araştırılabilir.

Öğrencilerin seslendirirken ve yazarken en çok problem yaşadıkları harfler olan "b" ile "d" harflerinin öğretimindeki problemlerin en aza indirilmesine yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Yeni ilk okuma yazma programı olan STCY' nin en önemli problemlerinden olan, öğrencilerin okuma hızı ve anlama seviyesinin düşük olmasını önleyici veya çözüm yolları sunacak araştırmalar yapılabilir.

Türkçe dil yapısı ve çocuğun psikolojik ve fizyolojik gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ilk okuma yazma öğretimine yönelik harf gruplarının oluşturulmasına dönük deneysel araştırmalar yapılabilir.

Türkçe 1 ders kitaplarının serbest okuma metinlerinin 1. sınıf öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B. M. ve Özsoy, U. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemiye İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Ahmed, Cevad. (1927) **Cümle Usulüyle İlk Okuma Kitabı.** İstanbul: Devlet Matbaası, 4+90, **ÖZEGE; 3206 - TBTK; 9781**

Akpınar, B. (2006). **Eğitim ve Tarih.** Eğitim Bilimine Giriş. Editör, Doç. Dr. Mehmet Taşpınar. Ankara: Üniversite Kitabevi.

Akpınar, B., Turan, M. Ve Gözler, A. (2006). **Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:146

Akyol, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayınları.

Akyol, H. (2005b). **İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Akyüz, Y. (1999). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Akyüz, Y. (2000). Resimli İlk Türkçe Alfabe ve Okuma Kitabımız ve Türk Eğitim Tarihindeki Önemi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:14

Akyüz, Y. (2000b). **Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Milli eğitim Basımevi.

Alperen, N.(1990). **Türkçe Öğretim Rehberi**, İstanbul: MEB Yayınları-173.

Anadili (1334) (1918). **Anadili.** Kanaat Kütüphanesi Sahibi İlyas. Kanaat Matbaası.

Arı, A. (2002). Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 22 (2) 181-192.

Arıkan, Baha, M. (1956). **Örnek ve Materyalleriyle Aktif Metod Yahut Aktif Terbiye**. Ankara: Akıncı Matbaacılık ve Gazetecilik.

Ataç, F. (1991). **İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim**. İstanbul: Beta Yayımları.

Ataman, M. (2006). **Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Atatürk, M. K. (2000). **Nutuk.** Hazırlayan: Suat Batur. İstanbul: Özyürek Yayınevi.

Aydoğan, Y. ve Koçak, N.. (2003). Okul Öncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:159

Aytaç, K. (1992). **Avrupa Eğitim Tarihi**. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları. No:58. İstanbul: Yıldızlar Matbaası.

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegema Yayınları.

Bay, Y. (2006). **Cumhuriyetten Günümüze İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinin Tarihsel Gelişimi.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

Bay, Y. ve Bay, N. (2006). **Okulöncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Görülen Eksiklikler ve Alternatif Çözüm Önerileri** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

Baymur, F. (1962). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, İstanbul: İnklap - Aka Yayınları.

Baş, Ö. (2006). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Başaran, M. (2006). **İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Yaptıkları Yazım Yanlışlıkları.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik El Yazısı Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Yıl:33, Sayı:168.

Binbaşıoğlu, C. (1978). **Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2001). İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Cümle Yöntemi Kullanılmasıyla İlgili Bazı Eleştiriler ve Bunlara Verilebilecek Yanıtlar. **Çağdaş Eğitim**. Sayı:279 Sayfa: 5-8.

Binbaşıoğlu, C. (2005). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi.** Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Bircan, B. (1965). **Karma Harflerle İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Bloom, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev: D. Ali Özçelik, İstanbul: MEB Yayınları-174.

Boody, M. R. (2003). Encouraging Literacy for Personal Development. **Reading Improvement.** 40 (3) 99-103.

Bulut, Ö. F. (1998). **İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Cemaloğlu, N. (2000). **İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Nobel Yayınları.

Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005**). İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

Ceylan, E. (2006). **Küreselleşme Sürecinde Müfredat Reformları.** Avrupa Birliği İle Bütünleşme Sürecinde İlköüğretim Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 15 Nisan 2006. İzmir: TAKEV Özel İlköğretim Okulu.

Collins, B. A. (2005). **İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirilmesi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim

Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Çelenk, S. (1993). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Çelenk, S. (1999). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Ankara: Artım Yayınları.

Çelenk, S. (2001). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Hazırlık Basamağında Neler Niçin Yapılmalıdır. **Çağdaş Eğitim.** 26 (277) 32-36.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **İlköğretim Online e-dergisi**. 1 (2) 40-47.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Önkoşulu: Okul-Aile Dayanışması. **İlköğretim Online e-dergisi**. 2 (2) 28-34.

Çelenk, S. (2003b). The Effect of Selected Preschool Activities on the Success of Reading Comprehension: A Turkish Experience. **Reading Improvement.** 40 (3) 117-125.

Çelenk, S. (2005). **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelenk, S. (2005b). **Yeni İlkokuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5 (7) 31-45.

Çiftçi, F. (2005). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi.** Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

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

Demirel, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Deliveli, K. (2006). Yeni Türkçe Programı ve Birinci Sınıflarda Dil Becerilerinin Geliştirilmesi ve Kazanılmasında Yöntem Sorunu. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 332 Sayfa: 26-31.

Dikmen, S. (1986). **İlk Okuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi**. İstanbul: Ofset Basımevi.

Dorthe, B. and Pia, T. (2004). The Asquisition of Spoken Forms and Written Words. **Written Language & Literacy**. 7 (1) 79-99.

Durgunoğlu, Y. A. Öney, Banu (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. **Reading and Writing.** August, 1999 Volume: 11, Number:4, page: 281-299.

Ediger, M. (2003). Phılosophy of Teaching Reading. **Reading Improvement.** 40 (3) 126-131.

Ege, P. (2004). **Türkçe' de Fonemlerin Edinimi**. 2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı. Anadolu Üniversitesi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ege, P. (2006). **Dil ve Kavram Gelişimi.** Editör: Seyhun Topbaş. Bölüm: Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü (2006). İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programları Uygulamalarını Değerlendirme Raporu.

Engin. G. (2006). **İlokuma Yazma Öğretimi Uygulamalarında Öğretmen görüşleri ve Yaşanan Sorunlar.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

EPÖAPK. (2005). **İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi**. 'Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ergin, M. (1998). **Orhun Abideleri**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erginer, E. (1996). **İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erginer, E. (2000). Anadil Eğitim Programları ve 2000 li Yıllar İçin Bir Model Önerisi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı: 1.

Ergün, M. (1997). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara: Ocak Yayınları.

Erickson, J. R., Wood, L. A., Beukelman, D. R. and Beukelman, H. M. (2003). Early Computer Literacy: First Graders Use The "Talking" Computer. **Reading Improvement.** 40 (3) 132-144.

Familiy Fundamentals for Summer Learning. PILOT, May 2003. Michigan Education. Page: 5 www.michigan.gov/documents/Pre_ Kindergarten_Literacy_Activities_66520_7.pdf

Ferah, A. (2000). İlkokul Birinci Sınıfta Okuma Öğretiminde Amaçlar Meselesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:146

Ferah, A. (2001a). Eylem Boyutuyla İlkokuma-Yazma ve Ezberleme. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:149

Ferah, A (2001b). İlkokuma-Yazmayı Öğrenmede Ses Algısı II. **Çağdaş Eğitim**. 26 (280) 27-34.

Ferah, A. (2001c). İlokuma Yazmayı Öğrenmede Göz Hareketleri ve Görme Algısı I. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 277 Sayfa: 24-32.

Fikret, H. (1934). **Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler**. İstanbul: Marifet Matbaası.

Forman, R. B., Chen, D. T., Carison, C., Moats, L., Francis, J. D. and Fletcher, M. J. (2003). The Necessity of The Alphabetic Principle to Phonemic Awareness Instruction. **Reading and Writing**. 16 (4) 289-324. http://www.springerlink.com/app/home/contribution.asp?wasp=6ba6101cfdaa4a3993e1d35e519ae2b8&referrer=parent&backto=searchartiklesresults,9,13

Gasprinski, İ. (1325)"Konferans, Tedrisât-ı Umûmi Hakkında", yazan: H. Eşref Edib, **Sırat-ı Müstakim**, 30 Temmuz 1325, C.2, S.49, s.363-364. İstanbul: Türk Tarih Kurumu.

Göçer, A. (2000)."İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma-Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler", **Milli Eğitim**, Sayı:148:67-74.

Göğüş, B. (1968). **İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gök, K. (1997).**İlkokuma-Yazma Öğretimi**, Elazığ: Elif Ofset.

Gönen, M., Öncü Ç. E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5.6. ve7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:164

Gözütok, D. (2003). Türkiye' de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:160

Gray, W.S. (1964). **Okuma Yazma Öğretimi**, Çev: Nejat Yüzbaşıoğulları, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Güleryüz, H. (2000). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**, Ankara: Pegem Yayınları.

Gündüzalp, F. (1951). **Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu. Cilt I, 1928-1938** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Güneş, F. (2000). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2005). **Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Güneş, F. (2006). **Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Gürkan, T. (1988). **Çocuğun Dil Gelişim ve Eğitiminde Ailenin Rolü**. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

HEC Reading www.readinghorizons.comsolutionsmaterialssamplesphonemic-awareness.pdf 28.05.2006 tarihinde indirildi.. North Salt Lake. Utah.

Hockett, F. C.. (2003). Two Lectures on Writing. Written **Language & Literacy**. 6(2)131-175

Hoover, A. W. and Gough, B. P. (1990). The Simple View of Reading. **Reading and Writing.** 2 (2) 127-160. http://www.springerlink.com/app/home/contribution.asp?wasp=6ba6101cfdaa4a3993e1d35e519ae2b8&referrer=parent&backto=searchartiClesresults,9,13

İbrahim N. (1929) **Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi.** İstanbul: Amedî Matbaası107+2, **ÖZEGE; 23290 - TBTK; 8737**

İlhan, Ç. A. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunun "Estetik Eğitim" Açısından İncelenmesi**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Karakaş, Ş. (1994). **Okuma-Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Karakelle, S. (1998). **İlkokuma Becerisinin Kazılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Kavcar, C. Ve Oğuzkan, F. (1989). **Türkçe Öğretimi Ünite:1-8**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları-195

Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z. (2006). **Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

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

Kılıç, M. (1996). **İlkokuma-yazma Öğretiminde Temel Problemler**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, M. (2000). Konuşma Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:145

Kırımlı, H. (1996) "Gaspıralı İsmail", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, TDV, İA. C.13, s.394..

Koçer, H. A. (1980). **Eğitim Tarihi** I. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kodaman, B. (1988). **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kodaman, B. (1991). **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, Ankara. Türk Tarih Kurumu s.164.

Korkmaz, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Köksal, K. (2001) **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, H. K. (2006). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Lazarowitze, H. R. (2004). Storybook writing in first grade. **Reading and Writing.** April, 2004 Volume: 14, Number:3, page: 267-299. http://www.springerlink.com/app/home/contribution.asp?wasp=6ba6101cfdaa4a3993e1d35e519ae2b8&referrer=parent&backto=issue,3,5;searcharticlesresults,2,13;

Lerkkanen, M.-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K., and Nurmi, J.E. (2004). The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade. **Educational Psychology.** Volume 24, Number 6 / 2004 Page: 793 – 810 http://journalsonline.tandf.co.uk/(x0vbni45fr232i450oyofa45)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=issue,5,9;journal,10,33;linkingpublicationresults,1:104804,1

Lloyd, C. V. (1996). "How Teachers Teach Reading Comprehension: An Examination of Four Categories of Reading Comprehension Instruction", **Reading Research and Instruction,** 35 (2): 171-185.

Luiza, A. and Navas, G. P. (2004). Implications of alphabetic instruction in the conscious and unconscious manipulations of phonological representations in Portuguese-Japanese bilinguals. **Written Language & Literacy**. 6 (1) 93-131.

Maviş, İ. (2006). **Dil ve Kavram Gelişimi.** Editör: Seyhun Topbaş. Bölüm: Çocukta Anlambilgisi Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Marshall, J. (1974). **Anadili Öğretimi**. Çeviren: Cahit Küle İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (1948). **İlkokul Programı**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

____ (1979). **İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu**, İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

____ (1981**). Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**, Ankara: Milli eğitim Basımevi.

____ (2000). **İlköğretim Okulu Ders Programları 1. Sınıf**, İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

____ (2004). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

____ (2004b). **Tebliğler Dergisi.** Cilt: 67, Sayı: 2563 http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2563.pdf

____ (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu** , Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

____ (2005b). **İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, İstanbul: Zambak Yayınları.

Mehmed, Masum (1921). **Usûl-i Savtiye Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı**:, İstanbul (hicri) Şumnu Terakki Matbaa ve Kütübhanesi, 60, (1921) **ÖZEGE; 22278**

Michigan Department of Education. (2003). **Family Fundamentals for Summer Learning.** School-Home Literacy Connections.

Nas, R. (1999). **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi**,Bursa:Ezgi Kitabevi Yayınları.

Oktay, A. ve Kerem, A. E. (2004). Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş) Çocuklarına Yönelik Okumaya Hazırlık Programı. **Eğitimde İyi Örnekler Konferansı.** 17 Ocak 2004. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yerleşkesi.

Olçum, Y. (1992). **İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öz, M.F. (1998). **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. **Milli Eğitim Dergisi**. Yıl:33, Sayı:168

Öztosun, Ö. (2002). **İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Fişlerle Yapılan Eğitimin İlkokuma Öğretimine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Pederson, E. (2003). Mirror-İmage Discrimination Among Nonliterate, Monoliterate, and Biliterate Tamil Subjects. **Written Language & Literacy**. 6(1)71-91.

Primus, B. and Neef, M. (2004). Introduction: From Letter to Sound New Perspectives on Writing Systems. **Written Language & Literacy**. 7(2)133-138.

Ratcliffe, R. R. (2001). What do "Phonemic" Writing Systems Represent?. **Written Language & Literacy.** 4(1)1-14.

Richardson, V. M., Sacks K. M. and Ayers N. S. (2003). Paths to Reading and Writing Through the Visual Arts. **Reading Improvement.** 40 (3) 113-116.

Russell, A. (2003). Literacy Development for Student With No Voice: Scheme and Schema. **Reading Improvement.** 40 (3) 104-109.

Sabit, N. (1924) **Kelime Usûliyle Elifba.** İstanbul: Kader Matbaası, 55, **ÖZEGE; 10518.**

Sabit, S. (1878) **Muhtasar Sarf-ı Osmanî** İstanbul: Âmire Matbaası, 48, **ÖZEGE; 14265**

Sabit, S. (1884) **Sarf-i Osmanî** Matbayı Osmaniye, 96, **AEKMK - ÖZEGE; 17568**

Sabit, S. (1301)(1885). **Rehnüma-yı Muallimin.** İstanbul, toplam 48 sayfa. Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi, Seyfeddin Özege Bağışı.

Sabit, S. (1887) **Elifba-yı Osmanî**:, İstanbul 46, **ÖZEGE; 4778** Taşbaskı

Sağırlı, M. (2006). **Ses Temelli Cümle Yönteminin İlk Okuma-Yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

Schreuder, R. and Verhoeven, L. (2004). The croos-linguistic study of reading. **Written Language & Literacy.** 7 (1) 3-7.

Schmitt, N. (2000). **Vocabulary in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Seydahmet, K. C. (1934). **Gaspıralı İsmail Bey (Dilde Fikirde İşte Birlik),** İstanbul: Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi s.106.

Sever, S. (2005). **2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı**. Eğitimde Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Shaywitz, S. (2003). **Overcoming Dylexia.** Alfred A. Knof, New York,

Simplicio, S. C. J. (2003). Effectively Utilizing Group Reading Strategies to Enhance Comprehension. **Reading Improvement.** 40 (3) 110- 112.

Sönmez, V. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Sprenger, L., Bechennec, D. and Charolles. (2004). Variability and Invariance in Learning Alphabetic Orthographies. **Written Language & Literacy**. 7(1)9-33.

Strömqvist, S., Johansson, V., Kriz, S., Ragnarsdóttir, H., Aisenman, R. and Ravid, D. (2002). Toward a cross-linguistic omparison of lexical quanta in speech and writing. **Written Language & Literacy.** 5 (1) 45-68

Şahin, A. ve Akyol, H. (2006). **İlk okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Şahin, İ ve Diğerleri. (2005). **İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması.** Eğitimde

Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Şenel, G. H. (2004). Öğretmenlerin İlkokuma-Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler. **İlköğretim Online e-dergisi**. 3 (2) 48-53.

Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:164

Taner, A. H. (1944). **Özel Öğretim Metotları**, İstanbul.

Tekışık, H. H. ve Okay, M. (1988) **İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Kılavuzu**, Ankara:Rehber Yayınevi.

Thonhauser, I. (2003). Written language but easily to use. **Written Language & Literacy**. 6 (1) 93-110.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı: 26, Sayfa: 257-276.

Tolchinsky, L., Johansson, V. and Zamora, A. (2002). Text openings and closings in writing and speech. **Written Language & Literacy.** 5 (2) 219-254

Tosunoğlu, M. (1998). **İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tosunuğlu, M. ve Melanlıoğlu, D. (2006). **Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi.** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık.

Tuna, S. (1997). **İlkokuma-yazma Öğretiminde İllustrasyondan Faydalanma**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara : Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Turanlı, A. (2000). Dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıyla İlişkisi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:145

Turan, M. (2006). **Yeni İlköğretim Programları**. Öğretimde Planlama Değerlendirme. Editör: Prof. Dr. Mehmet Gürol. Ankara: Akış Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 6 (24) 543-559

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

Venezky, L. R. (2004). In Search of the Perfect Orthography. **Written Language & Literacy**. 7(2)139-163.

Yalçın, Z. (1999) **İlköğretim Okullarında İlkokuma-yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçülükler.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005). Sabancı Üniversitesi, 30 Mayıs 2005 http://www.erg.sabanciuniv.edu/

Yıldırım, M. C. (2006). **Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi** Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Anakara: Kök Yayıncılık

Yücel, H. A. (1998). **Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler.** Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara: Fersa Matbaası.

Wright, R. G. (1988). "Teaching English in the Year 2000", **The Clearing House,** 62: 26-27.

http://www.yeniturkceegitimi.org/ Kahramanmaraş / Afşin Program Değerlendirme Raporu

http://www.ilkokuma.com/ İlk Okuma Yazma Çalışmalarında "***Ses Temelli Cümle Yöntemi***" İle "***Cümle Yöntemi***" Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması. İzmir.

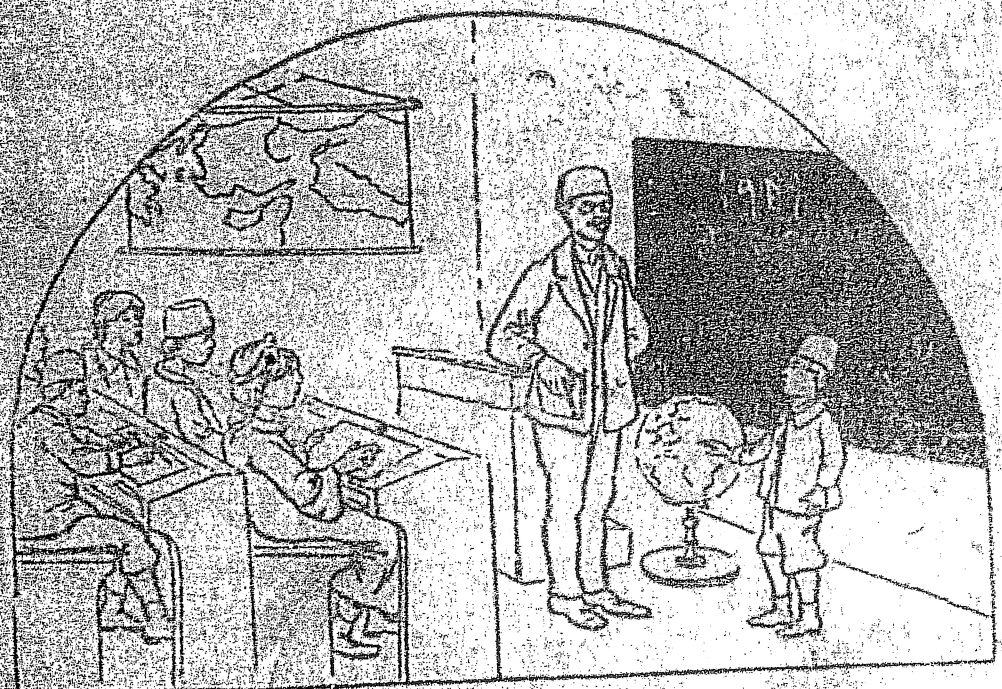
EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1 Mehmet Masum' un "Usûl-i Savtiye. Savti Usûle Müstenid Elifba Kitâbı" Örnek Sayfalar	325
Ek 2 Örnekleme alınan illerdeki ilköğretim okulların isimleri, resmi kaynak ile elde edilen ilköğretim müfettiş sayı bilgileri ve illere gönderilen anket sayısının dağılımı.....	332
Ek 3 STCY ne İlişkin Görüş Maddelerin Faktör Analizi	337
Ek 4 Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüş Maddelerin Faktör Analizi	340
Ek 5 Anket Formu	347
Ek 6 Görüşme için gerekli izin ve belgeler	352
Ek 7 Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırmaları Destek Protokolü.....	355
Ek 8 Anket Uygulamasına İlişkin Yazışmalar.....	358

أصول صوتية

صوتی اصوله مستند الفبا کتابی

بولغارستان معلمین اسلامیه جمعیت اتحادیه سنجه قبول اولونمشدر.



اون دوقوزنجی — طبع

جمیع حقوق محفوظدر

طابع و ناشری:
شمسیه ده کتبخانه سی

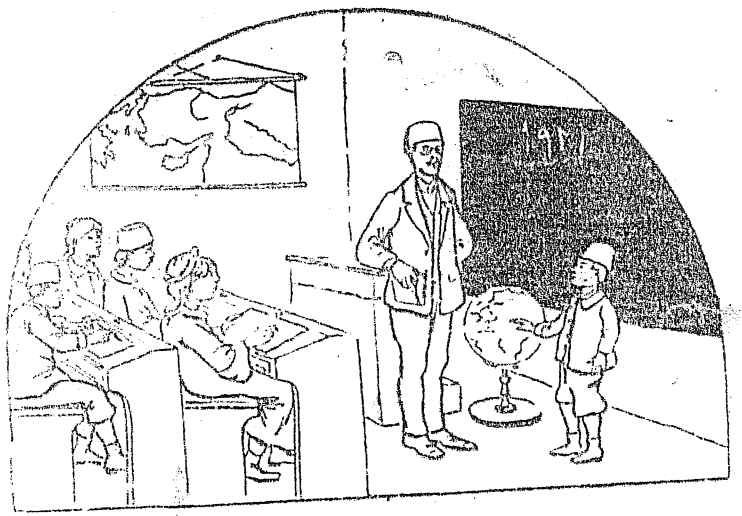
محمد معصوم

اصول صوتیه

27501

صوتی اصوله مستند الفبا کتابی

بولغارستان معلمین اسلامیه جمعیت اتحادیه سنجه قبول اولونمشدر .



اون نوقوزنجی — نوجمن باسیا

مرحق محفوظدر

طابع و ناشری:
شمسیه ترقی کتبخانه سی — مطبعه سی

« ترقی »
مطبعه و کتبخانه‌سی
شعبی

ألفبا



— ۱ —

آ ا ط

آ ا د

آدا ، آدا ، دار ، دادا .

آدا ، داد ، آدا ، دادا .

— ٢ —

ر

ر

ر

آ ـ را ، دار ، آرد ، دا ـ را .

آرد ، دار ، آ ـ دار ، دا ـ دا داد

آ ـ رار .

— ٣ —

ز

ز

ز

زار ، آز ، آ ـ زار ، آ ـ زار .

آز ، زار ، آ ـ زار ، آ ـ زاد آ ـ راد .

— ٤ —



و

و

و

وار ، آو ، آواز ، دا ـ وار .

آو ، وار ، دا ـ وار ، آو آ ـ رار ،

آ ـ زاد وار .

— ٥ —

اَ ـ وَ

اَ ـ وَ

اَوَر ، دَوَر ، اَوَز ، دَوَ ـ وار

اَوَز ، دَوَر ، آوَرد ، آ ـ را اَوَ ـ زاد ،

دا ـ دا دَوَ ـ رَوَر .

— نُرچه اؤیله ایسه‌ده دها کؤچؤکم ؛ فقط هرچه بادا باد ، آدم اؤلمغه چالیشاجغم .

بیلمه‌جه



بؤیوزی وار اینك دکل ،

صاقالی وار ، آدم دکل ؛

قیللری وار . بارکیر دکل ؛

سؤد ویره‌یور ، قویون دکل ؛

— ٤٤ —

یازیلر

— ١ —

آل یازیسی

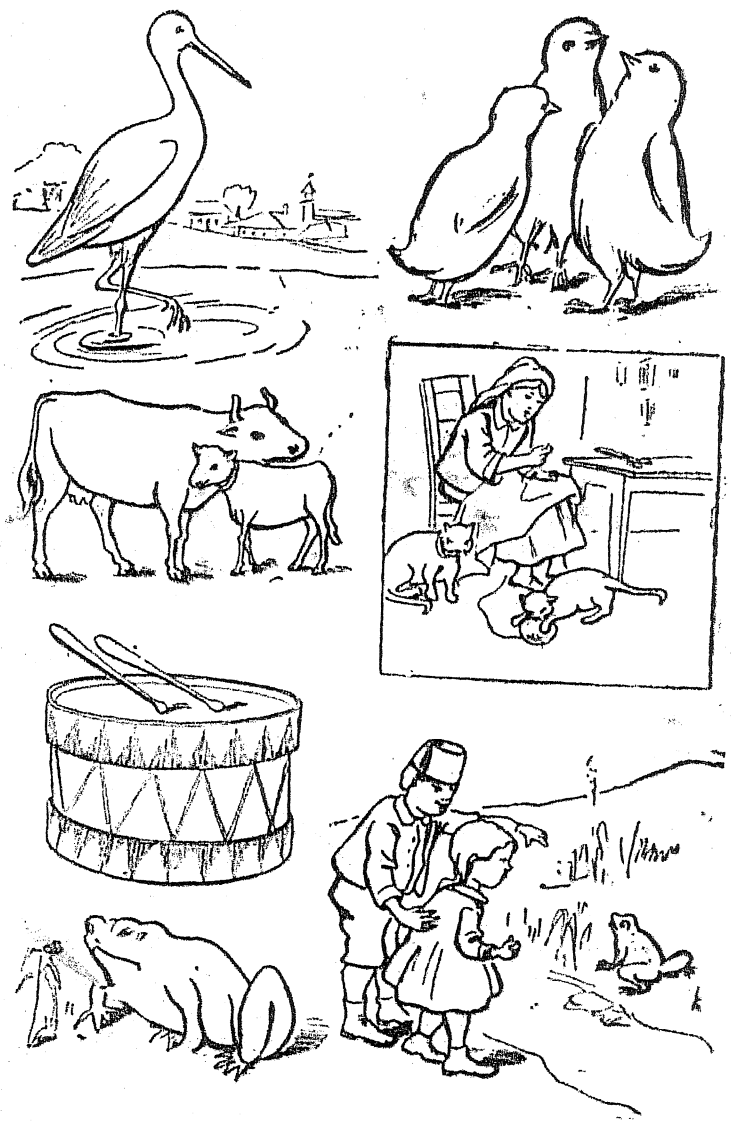
ا ب پ ت ث ج چ ح خ د
ذ ر ز ژ س ش ص ض ط ظ
ع غ ف ق ك ل م ن
و ه (ه) ی .

— ٢ —

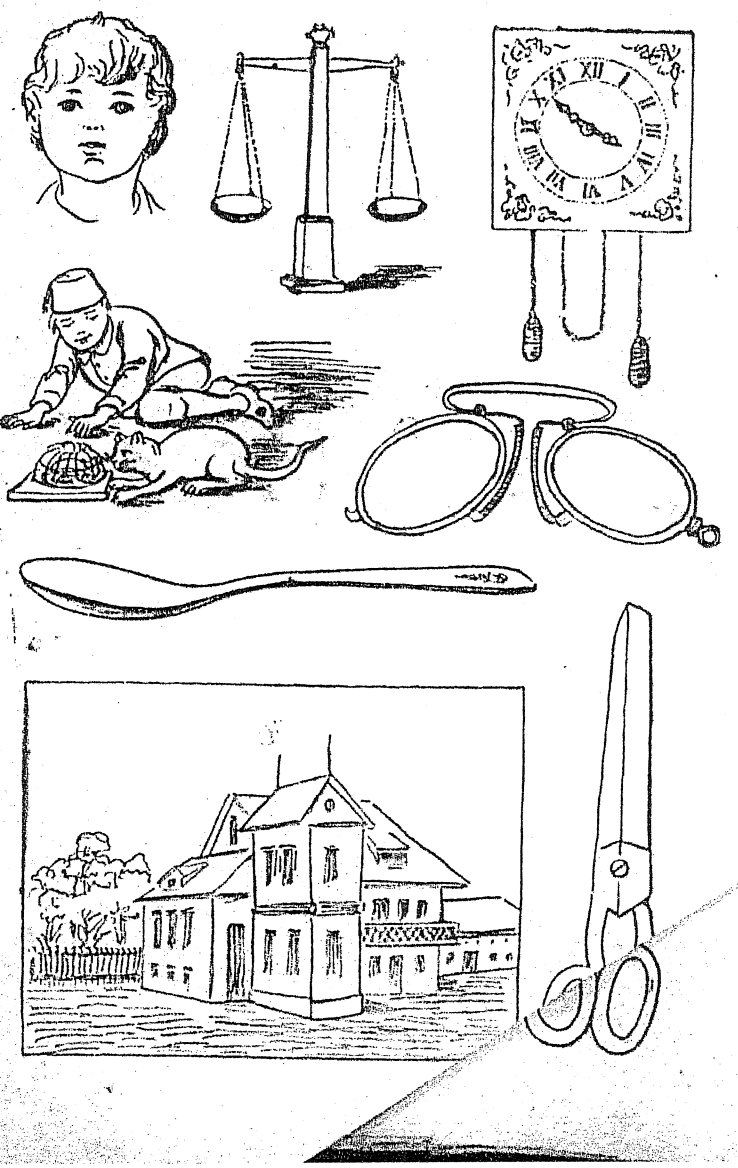
کتاب یازیسی

آ ب پ ت ث ج چ ح خ
د ذ ر ز ژ س ش ص ض ط ظ
ع غ ف ق ك ل م ن
و ه (ه) ی

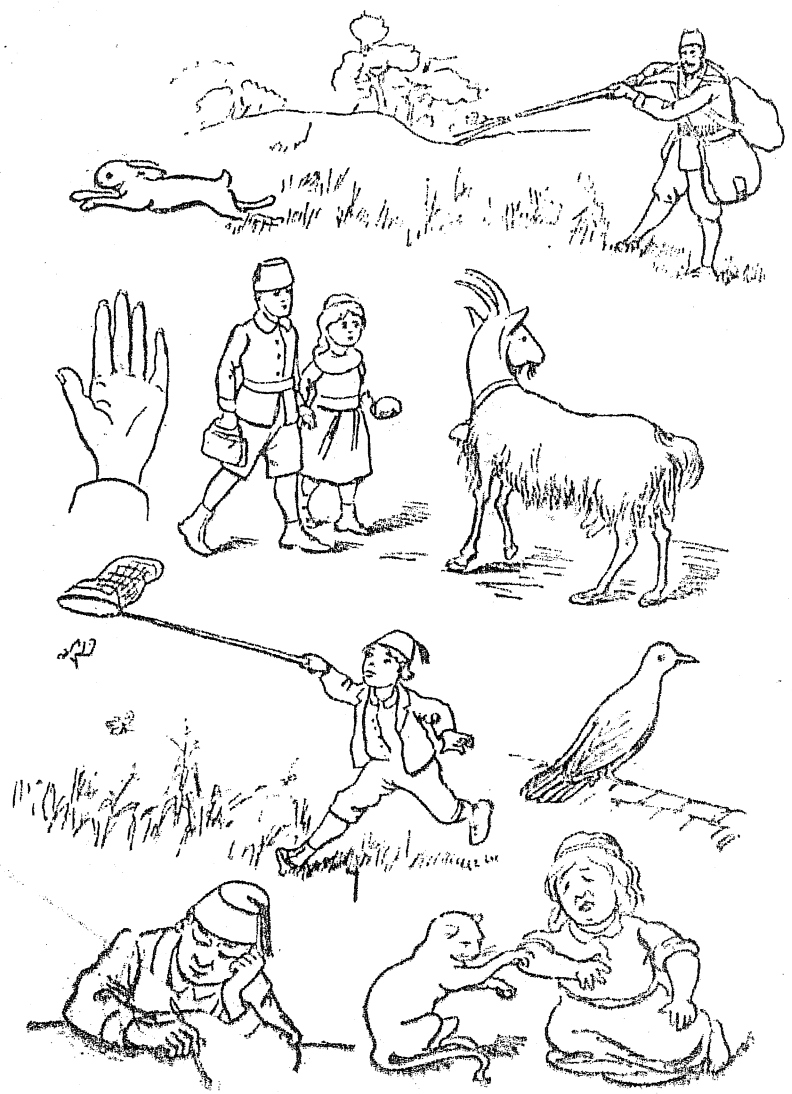
ئاغیده گوردیگکز شیاری آکلادیکز :



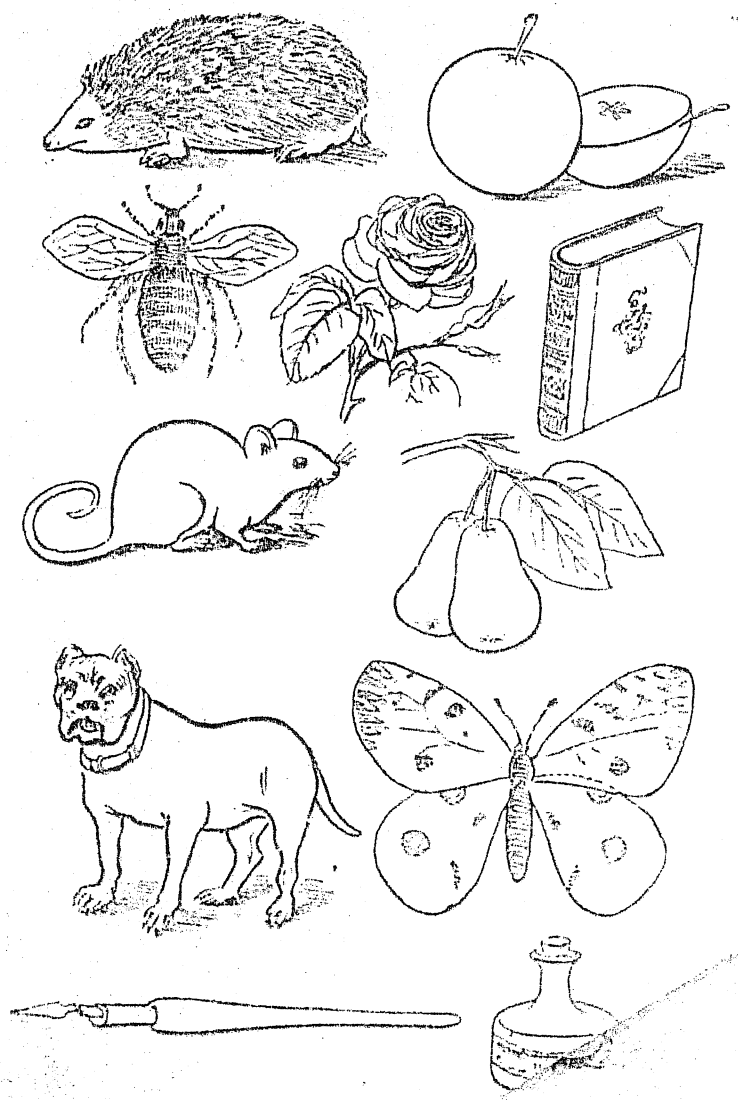
بوراده گوردیگکز شیاری یازیکز :



آشاغیده نه کوروورسه‌کز آکلادیکز :



آشاغیده نه کوروورسه‌کز هم آکلادیکز ، هم یازیکز :



ÖRNEKLEME ALINAN OKUL ADLARI VE GÖNDERİLEN ANKET SAYISI

Eski Sıra No	Yeni Sıra No	İli	İlçesi	Okul Adı	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı	1. ve 2. sınıf şube sayısı	Yönetici + 1.2. Sınıf Öğretmen Toplamı (okula yollanacak anket sayısı toplamı)
16.	1	ANKARA	KEÇİÖREN	H. Mustafa Tarman İ.Ö.O.	60	3368	24	26
21.	2	ANKARA	SİNCAN	Cumhuriyet İ.Ö.O.	56	2992	22	24
24.	3	ANKARA	YENİMAHALLE	Kentkoop İ.Ö.O.	30	1718	12	14
8.	4	ANKARA	ÇANKAYA	Namık Kemal İ.Ö.O.	30	1050	12	14
7.	5	ANKARA	ÇANKAYA	Turhan Fevzioğlu İ.Ö.O.	26	1856	10	12
1.	1	BOLU	MERKEZ	GAZİPAŞA İ.Ö	43	1414	16	18
4.	2	BOLU	GEREDE	S. MİTHAT DAYIOĞLU İ.O	34	920	12	14
2.	3	BOLU	MERKEZ	100. YIL İ.O	22	580	8	10
7.	4	BOLU	MERKEZ	YUKARISOKU İ.O	18	511	8	10
6.	5	BOLU	MERKEZ	KARACASU İ.O	18	346	8	10
1.	1	DİYARBAKIR	MERKEZ	Kazım Karabekir İ.Ö.O	32	1250	12	14
5.	2	DİYARBAKIR	MERKEZ	Ş. Namık Kemal İ.Ö.O	30	1210	12	14
4.	3	DİYARBAKIR	MERKEZ	İnönü İ.Ö.O	28	1076	10	14
2.	4	DİYARBAKIR	MERKEZ	5 Nisan İ.Ö.O	22	1050	8	10
3.	5	DİYARBAKIR	MERKEZ	M. Sabri Güzel İ.Ö.O	22	993	8	10
9	1	HATAY	İSKENDERUN	Emel Akçay İlköğretim Okulu	30	1096	12	14
1	2	HATAY	ANTAKYA	23 Temmuz İlköğretim Okulu	30	1047	12	14
4	3	HATAY	ANTAKYA	İnönü İlköğretim Okulu	24	787	10	12
6	4	HATAY	BELEN	Şevket Çalışkan İlköğretim Okulu	22	700	8	10
8	5	HATAY	HASSA	Ardıçlı İlköğretim Okulu	20	693	8	10

9.	1	İSTANBUL	MALTEPE	Maltepe Küçük Yalı İ.Ö.O	32	1200	14	16
1.	2	İSTANBUL	BAHÇELİEVLER	Bahçelievler Kumport İ.Ö.O	28	1198	12	14
7.	3	İSTANBUL	FATİH	Fatih Çapa İ.Ö.O	27	1069	12	14
4.	4	İSTANBUL	BEYKOZ	Beykoz Hacı Numan İ.Ö.O	24	1700	10	12
5.	5	İSTANBUL	BEŞİKTAŞ	Beşiktaş Şakir Nedim İ.Ö.O	22	1060	10	12
11	1	İZMİR	Buca	Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu	33	2273	14	16
2	2	İZMİR	Konak	Mehmet Akif Ersoy İlköğr. Okulu	22	1390	10	12
12	3	İZMİR	Bornova	Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu	20	1864	8	10
3	4	İZMİR	Kiraz	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	20	1143	8	10
13	5	İZMİR	Karşıyaka	Şehit Cesur İlköğretim Okulu	19	1017	8	10
7	1	Kocaeli	Gebze	24 Kasım İlköğretim Okulu	44	1700	18	20
6	2	Kocaeli	Karamürsel	4 Temmuz İlköğretim Okulu	44	1579	18	20
3	3	Kocaeli	İzmit	Yahya Kaptan İlköğretim Okulu	32	1466	14	16
1	4	Kocaeli	İzmit	28 Haziran Pansiyonlu İlköğ. Ok.	34	1323	14	16
4	5	Kocaeli	Gebze	Koç İlköğretim Okulu	30	596	12	14
4.	1	VAN	MERKEZ	Merkez M. Cengiz İ.Ö.O	34	1300	14	16
3.	2	VAN	MERKEZ	Merkez 30 Ağustos İ.Ö.O	24	798	10	12
2.	3	VAN	MERKEZ	Merkez Koç İ.Ö.O	25	708	10	12
5.	4	VAN	BAŞKALE	Başkale Fatih İ.Ö.O	14	873	6	8
9.	5	VAN	ERCİŞ	Erciş Yahya Kemal Bayatlı İ.Ö.O	15	648	6	8
2	1	SAMSUN	Merkez	İstiklal İlköğretim Okulu	31	1078	12	14
1	2	SAMSUN	Merkez	Atatürk İlköğretim Okulu	29	1039	12	14
4	3	SAMSUN	Çarşamba	Ş. Nuri Pamir İlköğretim Okulu	23	1118	10	12
3	4	SAMSUN	Merkez	Kazımpaşa İlköğretim Okulu	24	843	10	12
5	5	SAMSUN	Bafra	Gazi İlköğretim Okulu	15	461	6	8
TOPLAM					**1262**	**54101**	**510**	**602**

İllere Gönderilen Anket Sayısının Müfettiş ve Okullara Göre Dağılımı

İller	İlköğretim Okul Sayısı	Okullara Gönderilen Anket Sayısı (Sınıf Öğretmeni + Okul Yöneticisi)	Uygulanacak Müfettiş Sayısı	İllere Gönderilen Toplam Anket Sayısı
Ankara	5	90	42	132
Bolu	5	62	10	72
Diyarbakır	5	62	22	84
Hatay	5	60	30	90
İstanbul	5	68	75	143
İzmir	5	58	36	94
Kocaeli	5	86	25	111
Samsun	5	60	35	95
Van	5	56	15	71
Toplam	**45**	**602**	**290**	**892**

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.FIR.0.E.1.00.00/ 1336
Konu: Arş.Gör.Mehmet TURAN

Elazığ: 26.05.2005

Milli Eğitim Bakanlığı
Personel Genel Müdürlüğü'ne

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Bölümü doktora öğrencisi, Mehmet TURAN'ın tez çalışmasında örneklem grubunu belirlemek amacıyla Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde bulunan ilköğretim müfettiş sayıları gerekmektedir.

Gereğini arz ederim.14.06.2005

Hüseyin DONMUŞ
Enstitüsü Sekreteri

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Personel Genel Müdürlüğü

21/06/2005

Sayı : B.08.0.PGM.0.23.06.04-134- 34447

Konu : Arş.Gör.Mehmet TURAN

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: 26/05/2005 tarihli ve B.30.2.FIR.0.E.1.00.00/1336 sayılı yazı.

İlgi yazınız incelenmiş olup, istenilen bilgiler aşağıya çıkarılmıştır.

Bilgilerinizi arz ederim.

Bekir ERDOĞAN
Genel Müdür Yardımcısı V.

Sıra No:	İLLER	MÜFETTİŞ SAYILARI
1	ANKARA	167
2	BOLU	20
3	DİYARBAKIR	44
4	HATAY	61
5	İSTANBUL	299
6	İZMİR	143
7	KOCAELİ	49
8	SAMSUN	70
9	VAN	30
Genel Toplam.		883

Bakanlıklar 06648 ANKARA
Tel : 413 17 37 Faks:418 23 43
e-posta : Personel @ meb.gov.tr Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN FAKTÖR ANALİZİ

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,760
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	601,159
	df	105
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
c1	1,000	,553
c2	1,000	,719
c3	1,000	,690
c4	1,000	,663
c5	1,000	,765
c6	1,000	,319
c7	1,000	,644
c8	1,000	,710
c9	1,000	,687
c10	1,000	,793
c11	1,000	,766
c12	1,000	,551
c13	1,000	,670
c14	1,000	,382
c15	1,000	,619

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,186	34,577	34,577	5,186	34,577	34,577
2	1,672	11,147	45,724	1,672	11,147	45,724
3	1,391	9,273	54,997	1,391	9,273	54,997
4	1,281	8,540	63,536	1,281	8,540	63,536
5	,972	6,482	70,019			
6	,953	6,350	76,369			
7	,721	4,804	81,173			
8	,629	4,191	85,364			
9	,492	3,278	88,642			
10	,425	2,834	91,476			
11	,403	2,684	94,160			
12	,305	2,036	96,196			
13	,264	1,757	97,953			
14	,177	1,180	99,132			
15	,130	,868	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix[a]

	Component			
	1	2	3	4
c1	,620			-,400
c2	,645			,365
c3	,740			
c4	,482		,554	
c5	,828			
c6		,435		
c7	,421			,566
c8	,730			-,363
c9	,544		-,538	
c10	,869			
c11	,763			-,357
c12		,554		
c13		-,763		
c14	,472			
c15	-,534	,419	,355	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,793
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	533,026
	df	66
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
c1	1,000	,584
c2	1,000	,695
c3	1,000	,652
c4	1,000	,631
c5	1,000	,709
c7	1,000	,606
c8	1,000	,752
c9	1,000	,752
c10	1,000	,794
c11	1,000	,768
c14	1,000	,418
c15	1,000	,340

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,127	42,723	42,723	5,127	42,723	42,723
2	1,343	11,196	53,919	1,343	11,196	53,919
3	1,229	10,246	64,165	1,229	10,246	64,165
4	,974	8,121	72,285			
5	,825	6,877	79,162			
6	,661	5,511	84,673			
7	,468	3,903	88,576			
8	,429	3,577	92,153			
9	,316	2,631	94,784			
10	,280	2,335	97,119			
11	,191	1,588	98,707			
12	,155	1,293	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix[a]

	Component		
	1	2	3
c1	,615		-,442
c2	,656	,397	
c3	,740		
c4	,484	,604	
c5	,830		
c7	,429		,613
c8	,728		-,384
c9	,541	-,582	
c10	,871		
c11	,757		-,357
c14	,472		
c15	-,532		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	94	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	94	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,781	12

Factor Analysis

BİTİŞİK EĞİK YAZIYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN FAKTÖR ANALİZİ

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,848
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2041,044
	df	300
	Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
d1	1,000	,824
d2	1,000	,807
d3	1,000	,802
d4	1,000	,774
d5	1,000	,854
d6	1,000	,733
d7	1,000	,723
d8	1,000	,660
d9	1,000	,721
d10	1,000	,830
d11	1,000	,743
d12	1,000	,792
d13	1,000	,737
d14	1,000	,852
d15	1,000	,859
d16	1,000	,626
d17	1,000	,691
d18	1,000	,761
d19	1,000	,687
d20	1,000	,829
d21	1,000	,708
d22	1,000	,842
d23	1,000	,698
d24	1,000	,844
d25	1,000	,785

Extraction Method: Principal Component Analysis.

BEYİGPA

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,386	49,544	49,544	12,386	49,544	49,544
2	1,767	7,068	56,612	1,767	7,068	56,612
3	1,477	5,908	62,520	1,477	5,908	62,520
4	1,278	5,113	67,633	1,278	5,113	67,633
5	1,193	4,774	72,407	1,193	4,774	72,407
6	1,079	4,317	76,724	1,079	4,317	76,724
7	,809	3,235	79,959			
8	,694	2,777	82,736			
9	,628	2,512	85,248			
10	,562	2,247	87,495			
11	,470	1,881	89,375			
12	,410	1,639	91,015			
13	,368	1,473	92,488			
14	,306	1,226	93,713			
15	,245	,982	94,695			
16	,228	,910	95,605			
17	,213	,850	96,456			
18	,194	,778	97,233			
19	,157	,627	97,861			
20	,138	,551	98,411			
21	,110	,441	98,852			
22	,097	,386	99,238			
23	,088	,353	99,592			
24	,062	,248	99,839			
25	,040	,161	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

BEYİGRA

Component Matrix[a] 342

	Component					
	1	2	3	4	5	6
d1	-,879					
d2	,724					-,480
d3	,842					
d4	,809					
d5	,729				,498	
d6	,592				,360	
d7	,842					
d8	,664	-,371				
d9	,828					
d10	,825					
d11	-,798					
d12	,751			-,432		
d13	,787					
d14	,490	,401	-,585			
d15	-,516		,627			
d16	,677					
d17	-,771					
d18	,813					
d19	,586	-,372				
d20	,596			,565		
d21	,611					,449
d22	,720					,403
d23	-,697					
d24	,355	,675				
d25		,671				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,852
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1980,915
	df	276
	Sig.	,000

BEYİGFA

Communalities

	Initial	Extraction
d1	1,000	,831
d2	1,000	,812
d3	1,000	,808
d4	1,000	,779
d5	1,000	,853
d6	1,000	,736
d7	1,000	,741
d8	1,000	,662
d9	1,000	,725
d10	1,000	,833
d11	1,000	,743
d12	1,000	,794
d13	1,000	,730
d14	1,000	,857
d15	1,000	,858
d16	1,000	,643
d17	1,000	,751
d18	1,000	,750
d19	1,000	,700
d20	1,000	,841
d21	1,000	,733
d22	1,000	,847
d23	1,000	,703
d24	1,000	,879

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,312	51,300	51,300	12,312	51,300	51,300
2	1,592	6,633	57,933	1,592	6,633	57,933
3	1,376	5,732	63,665	1,376	5,732	63,665
4	1,246	5,190	68,856	1,246	5,190	68,856
5	1,084	4,519	73,374	1,084	4,519	73,374
6	1,004	4,182	77,556	1,004	4,182	77,556
7	,792	3,298	80,854			
8	,644	2,683	83,537			
9	,621	2,587	86,124			
10	,480	1,999	88,123			
11	,468	1,949	90,073			
12	,407	1,698	91,771			
13	,320	1,332	93,103			
14	,302	1,259	94,362			
15	,229	,952	95,314			
16	,213	,887	96,201			
17	,206	,857	97,059			
18	,160	,668	97,726			
19	,138	,574	98,300			
20	,113	,469	98,769			
21	,101	,420	99,190			
22	,088	,368	99,558			
23	,066	,275	99,833			
24	,040	,167	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

BEYIGFA

Component Matrix[a] 344

	Component					
	1	2	3	4	5	6
d1	-,880					
d2	,724				-,447	
d3	,842					
d4	,810					
d5	,729		,409			
d6	,590		,484		,359	
d7	,842					
d8	,667	,442				
d9	,828					
d10	,826					
d11	-,799					
d12	,751			-,396		
d13	,788					
d14	,489	-,665				
d15	-,517	,602				
d16	,678			-,376		
d17	-,772					
d18	,809					
d19	,590	,408				
d20	,598		-,397	,449		
d21	,612			-,364	,459	
d22	,723				,351	
d23	-,698		,416			
d24						-,739

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,858
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1936,793
	df	253
	Sig.	,000

BEYİGFA

Communalities

	Initial	Extraction
d1	1,000	,829
d2	1,000	,799
d3	1,000	,804
d4	1,000	,766
d5	1,000	,847
d6	1,000	,740
d7	1,000	,718
d8	1,000	,660
d9	1,000	,723
d10	1,000	,821
d11	1,000	,743
d12	1,000	,793
d13	1,000	,733
d14	1,000	,853
d15	1,000	,849
d16	1,000	,628
d17	1,000	,658
d18	1,000	,736
d19	1,000	,672
d20	1,000	,824
d21	1,000	,714
d22	1,000	,816
d23	1,000	,699

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,204	53,063	53,063	12,204	53,063	53,063
2	1,559	6,777	59,839	1,559	6,777	59,839
3	1,353	5,882	65,722	1,353	5,882	65,722
4	1,225	5,324	71,046	1,225	5,324	71,046
5	1,084	4,715	75,761	1,084	4,715	75,761
6	,795	3,456	79,217			
7	,702	3,053	82,270			
8	,630	2,741	85,011			
9	,508	2,211	87,222			
10	,468	2,036	89,258			
11	,408	1,773	91,031			
12	,339	1,476	92,507			
13	,302	1,315	93,822			
14	,238	1,033	94,855			
15	,229	,994	95,848			
16	,213	,925	96,774			
17	,173	,750	97,524			
18	,138	,601	98,125			
19	,120	,520	98,644			
20	,111	,483	99,127			
21	,093	,406	99,533			
22	,067	,290	99,823			
23	,041	,177	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

BEYİGFA

Component Matrix[a] 346

	Component				
	1	2	3	4	5
d1	-,878				
d2	,724				-,448
d3	,842				
d4	,807				
d5	,729		,392	,402	
d6	,589		,488		,358
d7	,845				
d8	,670	,422			
d9	,828				
d10	,828				
d11	-,801				
d12	,750				
d13	,789				
d14	,486	-,689			
d15	-,517	,647			
d16	,680			-,388	
d17	-,768				
d18	,806				
d19	,594	,401			
d20	,602		-,469	,392	
d21	,616			-,350	,459
d22	,722				,352
d23	-,699		,399		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	94	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	94	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,774	23

BEYİ GPA

Yeni İlkokuma-Yazma Programının İncelenmesine İlişkin Öğretmen/Yönetici/Müfettiş Görüşleri Anketi

Saygıdeğer Müfettiş/Yönetici/Öğretmen.

Bu çalışmanın amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programı'nda yer alan, Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin etkinliklerini incelemektir. Bu amaçla siz ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınacak ve değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının katkısı ve desteğiyle yürütülmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürler...

Öğr. Gör. Mehmet TURAN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fak.

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz : 1( ) Erkek 2 ( ) Kadın

En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu:

1 ( ) Lisans (Eğitim Fakültesi) 2 ( ) Lisans (Eğit Fak Dışı, Fen-Edeb vs.)
3 ( )Yüksek lisans – Doktora 4 ( ) Eğitim Enstitüsü 5( ) Öğretmen Okulu

Mesleki kıdeminiz :

( )1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( )21 yıl ve üzeri

Mesleki Görev Durumunuz :

1( )Sınıf Öğretmeni 2( )Okul Yöneticisi 3( ) İlköğretim Müfettişi

Size Göre Ses Temelli Cümle Yöntemi Hakkındaki bilgi düzeyiniz.

1 ( ) Çok 2 ( ) Orta 3 ( ) Az

Cümle(Çözümleme) yöntemi ile ilkokuma-yazma öğretimi yaptınız mı? ( )Evet ( )Hayır

Ses temelli cümle yöntemi hakkında hizmet içi eğitim kursu aldınız mı? ( )Evet ( )Hayır

2. BÖLÜM: Yöntem ve Bitişik-Eğik Yazıya İlişkin Görüşler

Çözümleme yöntemi ile – ses temelli cümle yöntemini karşılaştırmaya yönelik maddeler

M no	Çözümleme yöntemi ile – ses temelli cümle yöntemini karşılaştırmaya yönelik maddeler	Çözümleme (Cümle) Yön.	Ses Temelli Cümle Yönt.
1	Doğru ve anlamlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?		
2	Hızlı okuma açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?		
3	Okuma-yazmaya erken geçmek amacıyla hangi yöntemi tercih edersiniz?		
4	Çocuğun gelişimsel özellikleri ve evreleri yönünden, hangi yöntemi tercih edersiniz?		
5	Okuma-yazma yanlışlığı yapmamak açısından hangi yöntem daha uygundur?		
6	Okuduğu metni veya parçayı daha iyi anlama bakımından, hangi yöntem daha uygundur?		
7	Öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenme durumu açısından hangi yöntemi tercih edersiniz?		
8	Harfi tanıma açısından hangi yöntem daha kullanışlıdır?		
9	Size göre hangi yöntem daha çok öğrenci merkezlidir?		
10	Size göre hangi yöntem öğrencileri ezbere daha çok yöneltmektedir?		
11	Hangi yöntem öğrenciyi daha çok düşünerek öğrenmeye yöneltmektedir?		
12	Öğrenci açısından okuma-yazma öğrenme yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?		
13	Öğretmen açısından okuma-yazma öğretimi yönüyle hangi yöntem daha kolaydır?		
14	İlkokuma-yazma öğretim materyalleri hazırlama açısından hangi yöntem daha kolaydır?		
15	İlkokuma-yazma öğretim materyalleri kullanma (temin etme) açısından hangi yöntem daha kolaydır?		

Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Genel Görüşler

M no		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Program ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalıdır.					
2	Okuma-yazma öğretimine ilk kez dahil edilen görsel okuma-sunu okuma-yazma öğretiminin gerekli bir temel becerisidir.					
3	Bu program öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı bir programdır.					
4	Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası ve gözlem formları okuma-yazma öğretimine önemli katkılar getirmektedir.					
5	Bu program öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme ve girişimcilik gibi becerilerini geliştirmektedir.					
6	Amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılması uygundur.					
7	İlkokuma-yazma programı öğrencilerin anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir.					
8	Türkçede her harf bir sesi karşıladığından, bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.					
9	Bu yöntem öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlamaktadır.					
10	Bu yöntem hece tablosu kullanılmadan okuma-yazmayı gerçekleştirmektedir.					
11	Yeni ilkokuma-yazma programında yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulması öngörülmektedir.					
12	Size göre ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur. Örnek, 1. grup e,l,a,t gibi.					
13	Öğrenciler yeni programda heceye çok rahat ulaşmaktadırlar.					
14	Bu yöntem hakkında veliler yeterli bilgiye sahip **değillerdir.**					
15	Veliler yeni yönteme olumlu bakmaktadırlar.					

Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşler

M no	Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	İlkokuma-yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır.					
2	Bu yöntem öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini daha çok kolaylaştırmaktadır.					
3	Bu yöntem, öğrencinin **daha az hatalı** yazmasına neden olur.					
4	Çocuğun kalemi ilk aldığında eğik ve dairesel çizgiler çizmesi bitişik eğik yazı kullanımında tercih nedenlerinden biridir.					
5	Bitişik eğik yazı akıcı ve kesintisizdir.					
6	Bitişik eğik yazı geri dönüşlere izin **vermemektedir.**					
7	Bitişik eğik yazı harflerin doğru yazımını destekler.					
8	Bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu engeller.					
9	Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncede sürekliliği destekler.					
10	Bitişik eğik yazı hızlı ve akıcı okumayı destekler.					
11	Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler yazı yazmada problemlerle fazla **karşılaşmaz.**					
12	Bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler bu yazı türünden zevk alırlar.					
13	Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur.					
14	Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin dik temel harflerle yazılan metinleri okumalarında problem **çıkarmaz.**					
15	Bitişik eğik yazıda kaleme daha az bastırıldığından dolayı yazıda akıcılık ve öğrencide yazıya karşı isteklenme arzusu artmaktadır.					
16	Dik temel yazıyı yazmak için 6 ayrı temel hareket yapılması gerekirken, eğik küçük harfleri yazmada 3 temel hareket gerekmektedir.					
17	Bitişik eğik yazıda okunaklık diğer yazı türlerine göre daha kolay sağlanmaktadır.					

M no	Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
18	Bitişik eğik yazı yazmada elin fazla kalkmaması öğrencide yazma hızını ve düşünme hızını artırmaktadır.					
19	Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken; dik harflerin farklı başlangıç noktalarının olması, çocuk açısından sıkıntı ve karmaşaya yol açmaktadır.					
20	Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklı olduğundan, çocuk harfleri birbirine **karıştırmadan** yazabilir.					
21	Bitişik eğik yazı yazmak, bitişik eğik yazının kolay okunmasına katkı sağlamaktadır.					
22	Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.					
23	Bitişik-eğik yazıda öğrenciler harfleri daha kolay algılamaktadırlar.					
24	Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar.					
25	Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.					

3. BÖLÜM: Türkçe 1 Programı Kazanımlarına İlişkin Görüşler

Kazanım No	DİNLEME Öğrenme Alanı Kazanımları	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi				
		Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
	Dinleme Kurallarını Uygulama					
1	Dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır.					
	Dinlediğini Anlama					
2	Dinlediklerini zihninde canlandırır.					
3	Dinlediklerine ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap arar.					
4	Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.					
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme					
5	Metni takip ederek dinler.					

Konuşma

Kazanım No	KONUŞMA Öğrenme Alanı Kazanımları	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi				
		Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
	Konuşma Kurallarını Uygulama					
1	Dinleyicilerle göz teması kurar.					
2	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.					
3	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
4	Sesine duygu tonu katar.					
5	Konuşmalarında beden dilini kullanır.					
	Kendini Sözlü Olarak İfade Etme					
6	Kendine güvenerek konuşur.					
7	Duygu, dünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.					
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma					
8	Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.					
9	Topluluk önünde konuşur.					
10	Masal, hikaye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.					

Okuma

Kazanım No	OKUMA Öğrenme Alanı Kazanımları	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi				
		Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
	Okuma Kurallarını Uygulama					
1	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.					
2	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.					
3	İşitilebilir ses tonuyla okur.					
	Okuduğunu Anlama					
4	Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.					
5	Okuduklarını zihninde canlandırır.					
6	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap verir.					
7	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.					
8	Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder.					
9	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.					
	Anlam Kurma					
10	Metin içi anlam kurar.					
	Söz Varlığını Geliştirme					
11	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.					
12	Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.					
13	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur.					
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma					
14	Serbest okur.					
15	Paylaşarak okumaktan zevk alır.					
16	Yankılayıcı (tekrar ederek) okur.					
17	Rehber yardımıyla okur.					
18	Gazete ve dergi okur.					

Yazma

Kazanım No	YAZMA Öğrenme Alanı Kazanımları	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi				
		Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
	Yazma Kurallarını Uygulama					
1	Yazmaya hazırlık yapar.					
2	Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.					
3	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.					
4	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.					
5	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.					
6	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.					
7	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.					
8	Yazılarında imla kuralarını uygular.					
9	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.					
	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme					
10	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.					
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma					
11	Dikte etme çalışmalarına katılır.					
12	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.					
13	Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak yazar.					

Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Kazanım No	GÖRSEL OKUMA ve GÖRSEL SUNU Öğrenme Alanı Kazanımları	Öğrenci Seviyesine Uygunluk Derecesi				
		Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
	Görsel Okuma					
1	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.					
2	Reklamlarda verilen mesajları sorgular.					
3	Resim ve fotoğrafları yorumlar.					
4	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.					
5	Beden dilini yorumlar.					
6	Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.					
7	Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.					
8	Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.					
9	Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazar.					
10	Trafik işaretlerinin anlamını bilir.					
	Görsel Sunu					
11	Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.					
12	Duygu, düşünce ve bilgilerini görselleştirmede renkleri kullanır.					
13	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.					
14	Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.					

Harflerin öğretimindeki sıralamayı ve gruplandırmayı siz olsaydınız nasıl yapardınız?

.....

.....

.....

Öğrencilerin yazarken karıştırdığı harfler hangileridir?

.....

.....

.....

Seslendirirken öğrencilerin karışıklık sesler hangileridir?

.....

.....

.....

Yazma programının sizce üstün yanları nelerdir?

.....

.....

.....

Yazma programının sizce zor yanları nelerdir?

.....

.....

.....

Yeni ilkokuma-yazma programına ilişkin başka görüşleriniz varsa, lütfen yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

25 MAYIS 2006

Sayı :B.08.4.MEM.4.23.00.311/ 20406

Konu : Araştırma izni.

Mehmet TURAN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

İlgi : a)18/05/2006 tarihli dilekçeniz.
b) 23/05/2006 tarihli ve 20216 sayılı yazımız.

İlgi (a) dilekçenizde belirttiğiniz konularla ilgili yapacağınız araştırma izni için gerekli kolaylığın sağlanabilmesi hususunda Müdürlüğümüz İlköğretim Müfettişleri Başkanlığına, Dumlupınar, Hilalkent, Gözebaşı, Yünlüce, Çağlar,Alpagut, Elmapınarı ve Değirmenönü İlköğretim Okulları Müdürlüklerine ilgi (b) yazımız ile bildirilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

İbrahim BOZKURT
Millî Eğitim Müdür V.

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.23.00.311/ 20216

23 MAYIS 2006

Konu : Araştırma izni.

.....BAŞKANLIĞINA

.....Yünlüce.....MÜDÜRLÜĞÜNE
ELAZIĞ

İlgi : a) F.Ünv.Eğ.Fak.Öğr.Gör.lisi Mehmet TURAN'ın 18/05/2006 tarihli dilekçesi.
b) Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 31/03/2006 tarihli ve 1279 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi Mehmet TURAN Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında doktora tez çalışmasını yaptığını, araştırmanın amacı 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim 1.Sınıf Türkçe dersi İlk Okuma-Yazma Programında yer alan, "Ses Temeli Cümle Yöntemi"nin etkinliğini incelemek olduğunu, bu amaçla İlköğretim Müfettişleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınması ve değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini, araştırmadaki veriler anket ve görüşme yolu ile elde edileceğini ilgi (a) dilekçesinde belirtmiş olup konu ile ilgili gerekli izin belgesi ve destek protokolü ve bu protokolde araştırmanın anket uygulama boyutunun MEB EARGED tarafından halen yapılmakta olduğunu ilgi (b) yazıları ekindeki protokolde belirtilmektedir.

Bilgilerinizi ve ilgili öğretim görevlisinin belirtilen konu ile ilgili gerekli inceleme ve araştırma çalışmaları hakkında gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

İbrahim BOZKURT
Millî Eğitim Müdür V.

DAĞITIM :
1-İlköğretim Müfettişleri Başkanlığına
2-Dumlupınar,Hilalkent,Gözebaşı,Yünlüce,Çağlar,Alpagut,Elmapınarı ve Değirmenönü İ.Ö.O. Müd.

Kayda
Gereği için Md Yrd
İlgililere duyurulsun
25.05.2006

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI
Milli Eğitim Müdürlüğü
Zübeyde Hanım Cad. Hükümet Konağı
Kat:5 23100-ELAZIĞ
Tel: 0 424 2385024
Fax: 0 424 2333670
E-Posta:elazigmem@meb.gov.tr

Yeni İlkokuma-Yazma Programının İncelenmesine İlişkin Öğretmen/Yönetici/Müfettiş Görüşme İzin Belgesi

Saygıdeğer Müfettiş/Yönetici/Öğretmen.

Bu çalışmanın amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programında yer alan, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkinliğini incelemektir. Bu amaçla siz ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınacak ve değerlendirilmeye tabi tutulacaktır. Araştırmadaki veriler anket ve görüşme yoluyla elde edilecektir. Bundan dolayı sizlerin değerleri görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşme sonucunda elde edilecek verilerin, sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağını, kişisel hak ve sorumluluklara bağlı kalınacağını taahhüt ederim. Görüşme için il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkürler...

Öğr. Gör. Mehmet TURAN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fak.

Biraz sonra yapacağımız görüşmenin, tarafıma hiçbir baskı yapılmadan kendi rıza ve iznimle yapıldığını kabul etmekteyim.

İsim
Tarih

Kişisel Bilgiler

Okulunuzun Adı:

Cinsiyetiniz : 1( ) Erkek 2 ( ) Kadın

En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu:

1 ( ) Lisans (Eğitim Fakültesi) 2 ( ) Lisans (Eğit Fak Dışı, Fen-Edeb vs.)
3 ( )Yüksek lisans – Doktora 4 ( ) Eğitim Enstitüsü 5( ) Öğretmen Okulu

Mesleki kıdeminiz :

( )1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( )21 yıl ve üzeri

Mesleki Görev Durumunuz :

1( )Sınıf Öğretmeni 2( )Okul Yöneticisi 3( ) İlköğretim Müfettişi

Cümle(Çözümleme) yöntemi ile İlkokuma-yazma öğretimi yaptınızmı? ( )Evet ( )Hayır

Ses temelli cümle yöntemi hakkında hizmet içi eğitim kursu aldınızmı? ( )Evet ( )Hayır

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.00-311-409/1279 31/03/2006
Konu : Araştırma Önerisi.

Sayın Mehmet TURAN
Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
23119 / ELAZIĞ

İLGİ: 06.01.2006 tarih ve 27 sayılı dilekçeniz

İlgi dilekçeniz eki, "**İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkinliği**"konulu araştırma öneriniz Başkanlığımızca incelenmiş ve desteklenmesi uygun bulunmuştur.

Ek-1'de gönderilen protokolün imzalanarak Başkanlığımıza gönderilmesi hâlinde, araştırma resmen başlatılmış olacaktır.

Ayrıca, destek verilen araştırmalarla ilgili olarak araştırmacılar tarafından, protokol gereği hazırlanmış olan ve Ek-2'de gönderilen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu" formunun her altı ayda bir doldurularak, Başkanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Gereğini rica ederim.

İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkan V.

EKLER :
EK 1: Protokol (1adet-1sayfa)
EK 2: Destek araştırmaları gelişim Raporu örneği (1adet-1sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞI

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK PROGRAMI İÇİN EARGED-ÜNİVERSİTE İŞ BİRLİĞİ ESASLARI

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Üniversitelerle iş birliği ile yapılacak araştırmalar için kabul edilen Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde, doktora öğrencileri ile üniversitelerde doktora ve üstü araştırma yapacak öğretim elemanlarının, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara ilişkin esaslar şunlardır.

1. Araştırmacı EARGED'in belirlediği araştırma konularından birisini seçtikten sonra EARGED Başkanlığı'na araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir "Araştırma Önerisi" ile başvurur.

2. Araştırma önerileri ve veri toplama araçları (Anketlerin içeriği) Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına uygun olmalıdır.

3. Araştırmacının araştırma önerisinin kabulü ve kendisiyle protokol yapılması durumunda araştırma önerisi ve veri toplama aracı ile birlikte Microsoft Word programında yazılı olarak hazırlanan disketi ile teslim edilecektir.

4. Araştırmacı başka bir kurumdan da aynî ve nakdî destek alıyorsa bunu da belirtmek durumundadır.

5. Araştırmacı kurumumuzla resmî yazışma, elektronik posta ve faks ile iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.

6. Eğitim Araştırmaları Destek Programına her zaman başvuru yapılabilir.

7. Her araştırmacı bir takvim yılında kişisel olarak tek araştırma için başvurabilir. Aynı araştırmacı bir çalışma grubu ile ikinci kez başvurabilir.

8. Araştırmaların uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil dönemlerinin uygulama plânlarında dikkate alınması gerekir.

9. EARGED tarafından Araştırma Önerisinde yapılması istenen değişikliklerin belirtilen süre içerisinde yapılmaması durumunda ilgili araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilebilir ve araştırma başvurusu iptal edilir.

10. EARGED'in araştırmacılara desteği protokolde belirtilen esaslarla sınırlıdır. Protokol dışındaki nakdî destek, araç-gereç temini, veri giriş, verilerin analizi vb. gibi konulardaki taleplere cevap verilemez.

11. Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.

12. EARGED' de Türkiye genelinde yapılan eğitim araştırmalarına destek verildiğinden il düzeyinde çalışmalar için İl Millî Eğitim Müdürlüklerine müracaat edilebilir.

13. Destek araştırmaları ile ilgili işlemler EARGED Araştırma Şubesi Müdürlüğü'nce yapılır.

14. Dairemizce desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEK PROTOKOLÜ

Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nda gerçekleştirilecek araştırmalar için kabul edilen Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde, doktora öğrencilerinin ve üniversitelerde doktora ve doktora üstü araştırma yapacak öğretim elemanlarının, EARGED'ce belirlenen eğitim konuları üzerinde yapacakları araştırmalara destek sağlamak ve bu konuda EARGED'in ve araştırmacıların yükümlülüklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu protokol çerçevesinde araştırmacı:

1. Araştırması ile ilgili gelişmeleri, EARGED tarafından düzenlenmiş "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"na uygun olarak **üç ayda** bir EARGED Başkanlığı'na bildirecektir.
2. Araştırmasını EARGED tarafından kabul edilen ve araştırma önerisinde belirtilen süre içerisinde teslim edecektir. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED'e bildirecektir.
3. Tamamlanan araştırma raporunun son halini Microsoft -Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim edecektir
4. Araştırmacı tamamladığı araştırmanın en az 10 (on) slaytlık Power Point programında hazırlanmış sunusunu araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim edecektir.
5. Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim edecektir.
6. Tamamladığı araştırmayı, EARGED bir panel veya seminer düzenlediği takdirde Bakanlığın ilgili birimlerine sunacaktır.
7. Tamamladığı araştırmanın rapor kapağına **"Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Desteği ile Yapılmıştır"** ibaresi konulacaktır. Araştırmanın verileri kullanılarak yapılacak çalışmalarda EARGED kaynak olarak belirtilecektir.
8. Araştırmasını kitap olarak yayımlandığı takdirde basılan kitapların beş (5) adedi EARGED'e verecektir.
9. Araştırmasını birden fazla araştırmacı ile tamamlaması halinde araştırmacıların hepsi EARGED'e karşı eşit derecede sorumludur.
10. Araştırmacı / Araştırmacılar araştırmalarını EARGED'e teslim etmeden herhangi bir yerde yayınlayamaz ve sunamazlar.
11. Öğrenci ise yukarıda belirtilen yükümlülükleri yerine getirmesine ilişkin sorumluluk danışmanına aittir.

EARGED tarafından araştırmasına destek sağlanması için protokol imzalanan araştırmacı veya araştırma grubuna aşağıdaki destekler sağlanacaktır:

1. Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının çoğaltılması,
2. Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul masraflarının karşılanması,
3. Veri toplama araçlarının resmî bir yazı ile uygulama alanına gönderilmesi ve geri dönüşlerinin sağlanması,
4. Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığının araştırmacıya bildirilmesi,
5. Araştırmacının uygulama için alana gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olunması,
6. Araştırmacının araştırmasını tek başına bitirmesi durumunda -6 adet-, grup çalışması ile bitirilmesi durumunda -10 adet- çoğaltılarak araştırmacılara teslim edilir (Teslim yeri Ankara'dır. Araştırmacının talep etmesi durumunda ödemeli olarak kargo ile adresine gönderilir).
7. Araştırmanın Bakanlık ilgili birimlerine dağıtılması
8. Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve bir Sunuş sayfası eklenecektir.
9. Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması halinde EARGED ilgililerden açıklama isteyebilir ayrıca protokolü iptal edebilir.
10. Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED'in imkânlarıyla sınırlıdır.

İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı V.

Araştırmanın Adı : İlköğretim I. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkinliği"

Protokol No : 2006 / 3 **Protokol Tarihi** : 03...04.../2006..

Araştırmacı Mehmet TURAN — **Danışman** Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Adres: GMK. Bulvarı No:109 Tel: (0312) 230 36 44-230 39 26
06570 Maltepe/ANKARA Fax: 231 62 05
İnt. Adresi : www.meb.gov.tr E-posta: earged@meb.gov.tr

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 11942
KONU : Anket Uygulaması.

30 MAYIS 2006

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
(Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)

İLGİ:MEB.Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 27/04/2006 tarih ve B.80. 0.EGD.0.33.05.00-311-521/1745 sayılı emirleri.

İlgi emir gereği; Destek Araştırmaları Programı çerçevesinde "İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programında Uygulanan Ses Temeli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkinliği" konulu anket uygulaması yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Halil ECEVİT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK: 1-Anket Formu (1 ad)

Tel : (0374) 215 11 06
Fax : (0374) 215 44 85
E-posta : kultur14@meb.gov.tr
İnt. Adresi : http://bolu.meb.gov.tr

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ACELE VE GÜNLÜDÜR
25 Mayıs 06

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 373
Konu : Anket Uygulaması

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ BAŞKANLIĞINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 27.04.2006 tarih ve 1745 sayılı emri.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve Fırat Üniversitesi iş birliği ile gerçekleştirilmekte olan **"İlköğretim 1.Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma-Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkinliği"** konulu araştırma kapsamında ekte gönderilen anket formlarının, yetmişbeş ilköğretim müfettişi tarafından doldurulması ilgi emir ile bildirilmektedir.

Bilgilerinizi, anketlerin ilköğretim müfettişine doldurtularak **31 Mayıs 2006 günü Müdürlüğümüzde olacak şekilde gönderilmesini** önemle rica ederim.

Ömer BALIBEY
Milli Eğitim Müdürü

EK -1(İlgi emir örneği)
2(anket formları)

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet TURAN, 1978 tarihinde Elazığ'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2000 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan lisans eğitimini tamamladı. 2000 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak girdi. 2002 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalın da yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2005 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi oldu. Halen bu görevine devam etmektedir. TURAN evli ve iki çocuk babasıdır.