

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

**ESKİ VE YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLK
OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semra ÖZGÜN

GAZİANTEP
ŞUBAT, 2010

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

**ESKİ VE YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA
İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİR
ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Semra ÖZGÜN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

GAZİANTEP
ŞUBAT, 2010

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

**ESKİ VE YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA**

Semra ÖZGÜN

Tez Savunma Tarihi: 5 Şubat 2010

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habip ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Yrd. Doç. Dr. Güzide ÖNER

ÖZET
ESKİ VE YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLK OKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

ÖZGÜN, Semra

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Şubat 2010, 100 sayfa

Bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, eski ve yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu durumla ilgili olarak alan taraması anketi yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2008 / 2009 eğitim-öğretim yılında, Hatay ili Antakya Merkez ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Verilerin toplanmasında, çoktan seçmeli, karşılaştırma maddeleri ve açık uçlu soruları içeren bir tarama anketi kullanılmış, deneklerce verilen yanıtlar ve görüşler SPSS 11,5 paket programında frekans dağılımı ve yüzdelik analizleri ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin; yeni öğretim yöntemi olan ses temelli cümle yönteminin (STCY) uygulanabilirliğinin diğer yöntem olan çözümleme yöntemine (CY) göre daha geçerli olduğu ve öğretmenlerin bunu destekledikleri görülmüştür. Ancak bitişik eğik yazı öğretimi sırasında önemli zorluklar yaşandığı, anlama etkinliklerinin, görsel ve yazılı materyallerin yetersiz kaldığı yeni öğretim yöntemi ses temelli cümle yönteminin (STCY) önemli eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, sınıf öğretmeni, ses temelli cümle yöntemi, çözümleme yöntemi

ABSTRACT**AN INVESTIGATION OF EARLY LITERACY TEACHING IN OLD
AND NEW PRIMARY EDUCATION CURRICULUM IN TURKEY**

ÖZGÜN, Semra

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

February 2010, 100 pages

This study aims to explore and contrast the views of primary school teachers on the issue of early literacy teaching methods in old and new curriculum. To reach the above mentioned goal, this research has utilized field survey approach to the issue. The sample of the study was taken from the teachers working in the primary schools of Antakya county of Hatay province during the 2008/2009 academic semester. A survey questionnaire with multiple choice, comparative, and open ended items was used in order to gather the required data. Data gathered from the participants were analyzed using SPSS 11.5 statistical program. Frequency distributions, percentages, and comparisons of the responses were the main analytical techniques conducted throughout the research. The results of the study indicate that teachers viewed the application and use of the the new method, Phonemic Based Sentence Method (PBSM), to be more effective and easier compared to the other method of Decoding/Analysis Method (D/AM). However, participant teachers also expressed concerns about the difficulties related to teaching the adjacent italic scripts, lack of comprehension activities, inadequacy of visual and written materials to be the main disadvantages of the new method of Phonemic Based Sentence Method (PBSM).

Key Words: Primary School, Primary School Teacher, Phonemic Based Sentence Method (PBSM), Decoding/Analysis Method (D/AM)

ÖNSÖZ

İlk okuma binlerce yılda oluşmuş işaretlerle anlatılan duygu ve düşünceleri anlayabilecek alt yapıyı oluşturma etkinliğidir. Yazma ise düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

İlk okuma yazma öğretimi aile, öğrenci, öğretmen açısından önemli bir eğitim-öğretim etkinliğidir. Bu etkinliğin gerçekleşebilmesi uzun ve zorlu bir sürecin sağlıklı ve verimli olarak yaşanmasına bağlıdır.

Bu araştırmanın çıkış noktası, uzun yıllardır ülkemizde uygulanan ilk okuma yazma öğretim yönteminin (çözümleme yöntemi) 2005 yılından itibaren değiştirilerek yeni bir yönteme geçilmesi (ses temelli cümle yöntemi) ayrıca yazma öğretiminde de dik temel yazıdan bitişik eğik yazıya geçilmesi temel nokta olmuştur.

Ayrıca ilk okuma yazma sürecinin (yeni yöntemin uygulanabilirliği) nasıl gerçekleştiği ve eski yöntemle karşılaştırılabilmesinin betimlenmeye çalışıldığı bu araştırma birçok kişinin katkısı ve desteğiyle yapılmıştır.

İlk olarak, araştırmanın her aşamasını birlikte yürüttüğümüz, emeğini esirgemeyen ve sabır gösteren danışmanım Sayın Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN’a sonsuz teşekkür ederim.

Yine araştırmanın birçok aşamasında yanımda olan, verilerin bilgisayara aktarılmasından analizine kadar olan süreçte her türlü desteği veren arkadaşım ve kardeşim Yrd. Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN’ e çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu zorlu süreçte bana sonsuz sevgi gösteren, beni motive eden değerli eşim Özcan ÖZGÜN’ e, beni anlamaya çalışan kızlarım Naznazife ve Hena’ya sonsuz teşekkürler.

Semra ÖZGÜN

Aralık 2009

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
SEMBOLLER VE KISALTMALAR.....	x
 1. GİRİŞ.....	 1
1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.1.1 Problem Durumu.....	1
1.1.2 Problem Cümlesi.....	3
1.1.3 Alt Problemler.....	3
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTIARI.....	5
1.6 ARAŞTIRMADA KULLANILAN TANIMLAR.....	5
1.7 ARAŞTIRMADA KULLANILAN KISALTMALAR.....	5
 2. KAYNAK ÖZETLERİ.....	 6
2.1 TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM.....	6
2.1.1 İlköğretimin Amaçları.....	6
2.1.2 İlköğretimin Kısa Tarihçesi ve İşlevi.....	10
2.2 ANADİLİMİZ TÜRKÇE.....	20
2.2.1 Dil Nedir?.....	20
2.2.2 Anadili Nedir?	22
2.2.3 Anadili Öğretimi.....	22
2.2.3.1 Dinleme	23

2.2.3.2 Anlama.....	24
2.2.3.3 Okuma.....	25
2.2.3.4 Anlatım.....	27
2.2.3.5 Dilbilgisi.....	29
2.3 İLKOKUL PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ...	29
2.3.1 İlkokul Programı 1924.....	30
2.3.2 İlkokul Programı 1926.....	31
2.3.3 İlkokul Programı 1936.....	32
2.3.4 İlkokul Programı 1948.....	33
2.3.5 İlkokul Programı 1968.....	35
2.4 İLKÖĞRETİM OKULU PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ.....	36
2.4.1 İlköğretim Türkçe Eğitimi Yazı Programı 1997.....	36
2.4.2 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 2004.....	38
2.5 İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ.....	45
2.5.1 İlkokul Programında İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	47
2.5.2 İlköğretim Okulu Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	50
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	59
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	59
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	60
3.2.1. Evrenin Sınırları.....	60
3.2.2. Örneklemenin Oluşturulması.....	60
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ.....	65
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ.....	65
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ.....	65
4. BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.2. ANA PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	81
4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
4.3.1. Sonuçlar.....	83
4.3.2. Öneriler.....	84
KAYNAKLAR.....	85
EKLER.....	90
EK 1. Anket Uygulama İzin Belgesi.....	91
EK 2. Araştırmada Kullanılan Tarama Anketi.....	93
EK 3. Hatay İli Antakya Merkez İlçesi Resmi İlköğretim Okulları ve Anket Katılımcı Sayısal Bilgileri.....	98
ÖZGEÇMİŞ (CURRICULUM VITAE).....	100

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine göre Dağılımı.....	61
Tablo 3.2. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Meslekte Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı	62
Tablo 3.3. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	63
Tablo 3.4. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	64
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencilerinizi Yazı Estetiği Açısından Hangi Yazı Stilinde Daha Başarılı Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	69
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dikte Çalışmalarındaki Becerilerini Hangi Yazı Stilinde Daha Başarılı Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı	70
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencileriniz Dik Temel Yazıya Uygun Çizgi Alıştırmalarında Zorlandılar mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı	70
Tablo 4.4. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencileriniz Bitişik Eğik Yazıya Uygun Çizgi Alıştırmalarında Zorlanıyor mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	71
Tablo 4.5. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretimde Bitişik Eğik Yazı Kullanılmasına Rağmen Kitap ve Benzeri Materyallerin Temel Harflerle Yazılı Olması yazmayı zorlaştırıyor mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	71
Tablo 4.6. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Bitişik Eğik Yazı İle İlk Okuma ve Yazmaya Başlanmasını Uygun Buluyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı	72

Tablo 4.7. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Hızı Daha Yüksek mi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	72
Tablo 4.8. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntem; Öğrenciler Okuduğunu Daha İyi Anlayabilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	73
Tablo 4.9. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrenciler Duygu ve Düşüncelerini Daha İyi İfade Etmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	73
Tablo 4.10. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrencilerde Sözcükler Daha Erken Oturmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	74
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Yarıyıl Tatilinde Öğrencilerin Okuma Becerisinde Unutma Daha Az Gerçekleşmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	74
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Yazma Öğretmeyi Tercih Edersiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	75
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemi; Daha Başarılı Buluyorsunuz? ” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	75
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okumaya Daha Erken Geçilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	76
Tablo 4.15. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okumaya Daha Toplu Geçilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	76
Tablo 4.16. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi yöntemle; Sesletim / Telaffuz Daha Doğru Yapılmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	77
Tablo 4.17. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntem; Öğrencilerin Daha Yaratıcı Olmalarını Sağlamaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	77

Tablo 4.18. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Hazırlık Aşaması İlk Okuma Yazma Uygulamaları Daha Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	78
Tablo 4.19. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Hazırlık Aşaması Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Daha Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	78
Tablo 4.20. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Sözlü Dilden Yazılı Dile Geçiş Kolaylaşmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	79
Tablo 4.21. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntem; Türkçe’nin Ses Yapısına Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	79
Tablo 4.22. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrenci Metni Noktalama İşaretlerine Uyarak Okur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	80
Tablo 4.23. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Aile Katılımı Daha Üst Seviyede Olmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 3.1. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	61
Şekil 3.2. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı.....	62
Şekil 3.3. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	63
Şekil 3.4. Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	64

SEMBOLLER VE KISALTMALAR

M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
STCY	: Ses Temelli Cümle Yöntemi
ÇY	: Çözümleme Yöntemi
İ.Ö.O	: İlköğretim Okulu
Bkz.	: Bakınız
Vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

1.1.1 Problem Durumu

Dinleme ve konuşma gibi insanın iletişimsel doğasından sonra, ikinci bir öğrenme aşaması olan okuma yazma bireyin yaşamı boyunca kullanacağı temel becerileri kapsamaktadır. Bugünkü çağdaş uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. İnsanlık tarihinin aydınlanma dönemi yazının icadıyla toplumlar bilimsel ve kültürel birikimlerini sonraki kuşaklarına aktarabilmiş, bunun sonucunda da bugünkü uygarlık düzeyine ulaşmıştır.

Okuma bireyin en etkili bilgi edinme aracıdır. Yazma ise onun bilgisini, görgüsünü, duygu ve düşüncelerini anlatmanın başka bir deyişle diğer insanlarla paylaşmanın bir aracıdır.

Bu nedenle okuma yazma yetkinliğinden yoksun bir insanın kendisi, toplum ve insanlık için yeterli bir birey olduğunu söylemek zordur.

İnsan yaşamında bu kadar yeri olan okuma ve yazmanın çocuğa nasıl öğretileceği kuşkusuz önemli bir konudur. Çünkü öğretim biçimi ile buna bağlı olarak, okuma ve yazma alanında kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, bireyin başarı ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Öğretim Programında (MEB,2005), okuma “ zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanı”, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlanmaktadır. Yazma ise, “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemi” olarak tanımlanmıştır. Okuma gibi yazmanın da insan hayatında önemli bir yeri vardır. (Gülyüz,2004, s.4) anadili öğretiminin önemli etkinliklerinden birisinin de okuma olduğunu belirtmektedir. Okumayı, “öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutularak anlamlandırması ve anlamsal etkinliği” olarak tanımlamaktadır.

Çelenk (1999, s.18) okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şöyle sıralamıştır;

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

Amaçları belirtilen ilk okuma yazma öğretiminin istenen düzeye ulaşması için öğretmenlerin yeni yöntemlerden haberdar olup izleyecekleri yolu iyi planlamaları gerekir. Burada ilk okuma yazma öğretimi için hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde 1928 yılında Atatürk'ün önderliğinde yapılan Harf Devrimi ile birlikte okuma yazma öğretiminde harfler esas alınmış, 1936 yılına kadar okuma yazma öğretiminde harf yöntemi kullanılmış, 1968 yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar cümle (çözümleme) yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi kullanılmıştır.

Son yıllarda okuma-yazma öğretimine farklı şekillerde yaklaşılmakta, sürece göre yöntem belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Ülkemizde de ilk okuma yazma öğretiminde 1968 yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar kullanılan çözümleme yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemine bırakmıştır.(Bektaş, 2007)

MEB yeni yöntem değişikliğinin yanı sıra dik temel yazı yerine bitişik eğik yazıya geçilmesini de sağlamıştır.

Yöntem değişikliğine ilişkin daha önce yapılan araştırmalarda özellikle ses temelli cümle yönteminin uygulanabilirliği, değerlendirilmesi ve öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Yapılacak olan araştırmada ise;

- Ses temelli cümle yöntemi veya cümle çözümleme yönteminin hangisi öğrencilerde Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri kazandırmıştır?
- Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılmasına ilişkin görüşleri ve sorunları nelerdir?

- Hangi yöntemin uygulanabilirliği daha etkilidir?
 - Öğretmenler hangi yöntemin öğretimi sırasında güçlüklerle daha fazla karşılaşılıyorlar?
- gibi sorunlar ıncelecektir.

1.1.2 Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yönteminin (ÇY) benzerlik ve farklılıkları, uygulama sırasında karşılaşılan güçlük ve uygunlukları ile öğrencilere Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.3 Alt Problemler

Ana problem çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin, çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilere, okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında dik temel yazı ile bitişik eğik yazı öğretiminin etkisi konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, eski ve yeni ilk okuma yazma öğretimi sistemlerinde, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme oranlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yöntemi (ÇY) arasındaki farklılıklara ve benzerliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Talim Terbiye Kurulu'nun 12. 07. 2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı,2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kabul edilmiştir. Yeni Türkçe programının ilk okuma yazma öğretim yöntemi olarak belirlenen ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.(Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu,2004). 1968 yılından 2005 yılına kadar uygulanmakta olan çözümleme (cümle) yöntemine göre okuma yazma öğretim yöntemi değişmiş olup bu araştırmada her iki yöntemin de okuma hızına, okuma anlama becerileri, okuma hataları, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu karşılaştırmalar her iki yöntemle okuma yazma öğreten öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılmıştır.

Ayrıca bu araştırma öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları zorlukları açığa çıkarıp yeni sisteme uyum sürecine ışık tutarken öğretmenlerin çözüm önerilerine de yer vermeyi amaçlamaktadır.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlk okuma yazma öğretimi öğrenen, öğreten ve aile açısından önemli bir eğitim öğretim etkinliğidir. Ayrıca bu dönemin kaygılı bir dönem olduğu da bilinen bir gerçektir. Sistematik dil öğretiminin ilk aşaması olan, bireyin sonraki yaşamı ve dili iyi kullanma becerisi için önemli dönem olan ilk okuma yazma öğretimi sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde anlatılması gerektiği unutulmamalıdır.

Ülkemizde, okuma yazma öğretimi konusunda istenilen başarı düzeyine ulaşamadığı görüşü yaygındır. 1968 yılından 2005-2006 eğitim ve öğretim yılına kadar, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılmıştır. MEB, ilk okuma yazma öğretiminin, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”(STCY) ile yapılacağını açıklamıştır. Bir diğer önemli değişiklik de birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmaya başlamalarıdır.

Çeşitli çevrelere göre yapılan bu değişiklikler devrim niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda yapılan değişikliğe birçok eleştiri de getirilmektedir.

Bu araştırma ile toplanacak verilerin özellikle yeni ve eski ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin öğrenci üzerinde yarattığı etkilerin (bilişsel, sosyal, psiko motor beceriler) neler olduğu ortaya çıkacaktır.

Eski ve yeni öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler üzerine düşünme, tartışma ve yeni araştırma imkan yaratacağı ayrıca karşılaşılan zorluklar konusunda daha geçerli değerlendirme yapılması düşünülmektedir.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- 1- Araştırma, Haziran 2009 da Hatay ili Antakya Merkez ilçesinde yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.
- 2- Araştırmanın kapsamı anketin maddeleriyle sınırlıdır.
- 3- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kimlikleri gizli tutulacaktır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- 1- Dağıtılan anketlerin öğretmenler tarafından doğru doldurulduğu varsayılmıştır.
- 2- Anketi cevaplayan öğretmenler kendi okullarının mevcut durumunu(sosyo ekonomik düzey)dikkate alarak cevaplamışlardır.

1.6 ARAŞTIRMADA KULLANILAN TANIMLAR

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı'nı ifade eder.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların (6-14 yaş arası) eğitim öğretim gördükleri ve öğretim süresi 8 yıl olan ilköğretim okullarını temsil eder.

Sınıf Öğretmeni: ilköğretim okullarının her sınıfındaki öğrencileri eğitmek ve öğretmekle yükümlü olan 1. kademe öğretmenini temsil eder.

Yöntem: Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.(Oğuzkan,1993,166)

İlkokul Programı: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Programının temsil eder.

Öğrenme: Yaşantı sonucu, kalıcı, izli ve istendik davranış değiştirme sürecidir. (Ertürk, 1982:79)

Öğretme: Davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir.(Demirel,2003:9)

1.7 ARAŞTIRMADA KULLANILAN KISALTMALAR

STCY: Ses Temelli Cümle Yöntemi

ÇY : Çözümleme Yöntemi

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

2.1 TÜRK MİLLİ EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM

2.1.1 İlköğretimin Amaçları

İlköğretimin amaç ve görevleri, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin, Amaçları ve Genel Esaslar bölümünde şöyle belirtilmiştir:

Madde 5: İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk milli eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

a) Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

b) Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılaplarına,T.C.Anayasasına ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme,görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenebilme bilinci kazandırmak,

c) Öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsemesini ve kazanmasını sağlamak,

ç) Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, iyi mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,

d) Bulundukları çevrede yapacakları eğitim, kültür ve sosyal etkinliklerle milli kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,

e) Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,

f) Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlığını kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini, hayal yaratıcılık gücünün artmasını sağlamak,

g)Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak,

h) Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlaması ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptıracak, mesleğe girişini kolaylaştıracak ve uyumunu sağlayacak davranışları kazandırmak,

ı) Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve artık malzemeden savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamaktır (MEB, 2002).

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Milli Eğitimin Temel İlkeleri 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şöyle belirtilmiştir.

I. Genellik ve Eşitlik

Madde 4. Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

II. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları

Madde 5. Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III. Yöneltilme

Madde 6. Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilir.

Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konabilir.

Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

IV. Eğitim Hakkı

Madde 7. İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V. Fırsat ve İmkan Eşitliği

Madde 8. Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.

Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.

Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI. Süreklilik

Madde 9. Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

VII. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği

Madde 10. Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

VIII. Demokrasi Eğitimi

Madde 11. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

IX. Laiklik

Madde 12. Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din Kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulu ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

X. Bilimsellik

Madde 13. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğinin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

XI. Planlılık

Madde 14. Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları konuyla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli işletilmesi sağlanır.

XII. Karma Eğitim

Madde 15. Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

XIII. Okul ile Ailenin İş Birliği

Madde 16. Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirilmesinde katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır.

Bu maksatla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

XIV. Her Yerde Eğitim

Madde 17. Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, ve her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmi özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, milli eğitimin amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

2.1.2 İlköğretimin Kısa Tarihçesi ve İşlevi

Avrupa’da Endüstri Döneminde (XIX. Yüzyıl) başlayan eğitimi/ilköğretimi toplumsal düzeyde yaygınlaştırma çabaları Osmanlı’da, 1826 yılında, II. Mahmut döneminde yayınlanan bir fermanla başlar.

İkinci Mahmut’un 1824’teki bir fermanıyla İstanbul’daki Sübyan okulları için konulan müslüman çocukların okula devam etme zorunluluğu, taşradaki sübyan okullarında uygulanmak istenmişse de başarı sağlanamamıştır. Bu zorunluluğun İstanbul’da ne denli yaygın uygulandığı bilinmemektedir.

İlköğretim çağındaki çocukların sübyan okuluna devam etme zorunluluğu, 1869 Eğitim Genel tüzüğü ile daha ayrıntılı kurallarla yeniden getirildi. Bu zorunluluk 1876 Anayasasında da yer aldı.

İlköğretim Geçici yasası ile iptidaiye ve rüştiye okulları birleştirilerek ilköğretim Genel okulu (Mekteb-i iptidaiye-i Umumi) adını aldı. Bu okula çağ çocuklarının devamı zorunlu kılındı. Böylece ne ilköğretim ne de ortaöğretim okulu niteliği taşıyan rüştiyeler (orta okullar) altı yıllık ilköğretim kapsamına alındı.

Cumhuriyetin ilanından sonra 1924’de Tevhidi Tedrisat kanunun kabul edilmesiyle tek tip ilkokul düzenine geçildi ve ilkokulun öğretim süresi beş yıl olarak benimsendi. Öğrenim süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmiş oldu. Öğretmen okullarının süresi de 4 yıldan 5 yıla çıkarıldı. 1930’lu ve 1940’lı yıllarda köylerde üç yıllık eğitimli okullar açıldı. Hasan Ali Yücel tarafından ilki yapılan 17-29 Temmuz 1939 Birinci Milli Eğitim Şurası (MEŞ) köy okullarının süresi 3 yıldan 5 yıla çıkarılma kararı alındı.

1940’lı yıllarda kent okullarının sekiz yıllık kent okulu düşüncesinden vazgeçildiği için yetiştirilen öğretmenler orta öğretime kaydırıldı. 1946’da köy ilkokullarının süresi de beş yıla çıkarıldı.

04-14 Şubat 1953’te yapılan 5. Milli Eğitim Şurası’nda genel olarak ilkokullar, programları, ilköğretim yasa taslağı üzerinde görüşmeler yapılmıştır.

5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, zorunlu öğrenim süresini 7-14 yaşları arasına alarak sekiz yıla çıkardı. Yasa bu öğrenimin beş yılını ilkokulda, geri kalan üç yılını da tamamlayıcı kurs ve sınıflarda görülmesi zorunluluğu getirdi. Bu zorunlu öğrenimin ilkokul kesimi uygulandı, ama üç yıllık bölümü uygulanamadı (Başaran 1993:79).

14.6.1973’te çıkan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (METK) 22. Maddesinde: “İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.”denmiştir. Fakat aynı yasanın 22. Maddesinde: “İlköğretim kurumları, 5 yıllık ilkokullar ile 3 yıllık ortaokullardan meydana gelir.” ve geçici maddeyle de “Yalnız 5 yıllık bölümü zorunludur.” şeklinde düzenleme ile 8 yıllık ilköğretim uygulanamadı.

1971 yılında Nihat Erim Hükümeti zamanında, 8 yıllık ilköğretim okulları açılmaya başlanmıştır.

24 Haziran - 4 Temmuz 1974’ yapılan 9. MEŞ’nda ortaokul temel eğitimin ikinci kademesi sayılmış, ancak zorunlu yapılamamıştır.

23-26 Haziran 1981’de yapılan 10. MEŞ’nda “Temel Eğitime giriş yaşının 7’den 6’ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan, temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması, uygulanmanın yaygınlaşması için yatılılık ve taşıma sistemlerine başvurulması” kararlaştırılmıştır.

16.6.1983’te 1739 sayılı METK’de yapılan 2842 yasa değişikliği ile temel eğitim “İlköğretim kurumları” olarak değiştirilmiştir.

18-22 Haziran 1988’de yapılan 12. MEŞ’nda: “ Halen liselerin bünyesinde bulunan ortaokulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması, 8 yıllık mecburi eğitime geçişin, bir program bütünlüğü içinde uygulanması; 6. Plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması, mevcut ortaokulların, ilköğretimle bütünleştirilmesi” benimsendi.

13-17 Mayıs 1996’da yapılan 15. MEŞ’nda İlköğretim ve Yönlendirme komisyonunda; zorunlu eğitimin kesintili mi ? Kesintisiz mi? Olacağı tartışılmış ve genel kurul aşağıdaki kararı almıştır.

“Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okulöncesi eğitim ilköğretim bünyesine alınmalı , 8 yıl sonunda tek diploma verilmeli, 9. Sınıf liseye ve mesleki eğitime yönlendirme sınıfı olmalı, böylece ilköğretimde 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.”(15. MEŞ:197)

16.8.1997’de çıkarılan 4306 sayılı yasa ile “İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diplomaları verilir.”şeklinde değiştirilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 7. ve 22. maddelerinde 1983’te çıkan 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklik ile temel eğitime "İlköğretim" denilerek,

"İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır" şeklinde yapılan değişiklikle ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3. maddesi 1983'te çıkan 2917 sayılı kanunla yapılan "mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar..." şeklindeki değişiklikle, ilköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocuklara zorunlu kılınmıştır. Fakat, 2917 sayılı kanuna "Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, ilköğretimin sadece ilkokul bölümü mecburidir" şeklinde Geçici Madde 9 konularak ilköğretimin sadece ilkokul kısmı zorunlu eğitim kapsamına alındı.

1988-1989 öğretim yılına kadar ilköğretim okulların yıllık artış oranı %10'u geçmediği halde, 1991-1992 öğretim yılında %300'lük bir artışla 2.651'e, 1992-1993 öğretim yılında 3.143'e, 1993-1994 öğretim yılında 4.149'a ve 1998-1999 öğretim yılında da 44.525'e ulaştı.

Eğitim Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (2006–2007)

Eğitim Kademesi	Okul/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
		Toplam	Erkek	Kız	
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	⁽¹⁾ 3.222	640.849	334.252	306.597	10.016
Okul Öncesi (Resmi)	1.267	580.336	302.224	278.112	⁽²⁾ 4.580
Okul Öncesi (Özel)	1.955	60.513	32.028	28.485	5.436
İLKÖĞRETİM	34.656	10.846.930	5.684.609	5.162.321	402.829
İlköğretim (Resmi)	33.898	10.346.509	5.408.525	4.937.984	381.354
İlköğretim (Özel)	757	213.071	116.099	96.972	21.475
Açık İlköğretim	1	287.350	159.985	127.365	-
ORTAÖĞRETİM	7.934	3.386.717	1.917.189	1.469.528	187.665
Ortaöğretim (Resmi)	7.216	2.946.363	1.663.955	1.282.408	174.748
Ortaöğretim (Özel)	717	86.458	47.180	39.278	12.917
Açıköğretim Lisesi	1	353.896	206.054	147.842	-
Genel Ortaöğretim Toplamı	3.690	2.142.218	1.156.418	985.800	103.389
Genel Ortaöğretim (Resmi)	2.993	1.775.244	942.561	832.683	90.716
Genel Ortaöğretim (Özel)	696	85.547	46.509	39.038	12.673
Açıköğretim Lisesi	1	281.427	167.348	114.079	-
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	4.244	1.244.499	760.771	483.728	84.276
Meslekî ve Teknik Lise (Resmi)	4.223	1.171.119	721.394	449.725	84.032
Meslekî ve Teknik Lise (Özel)	21	911	671	240	244
Açıköğretim Lisesi	-	72.469	38.706	33.763	-
YAYGIN EĞİTİM ⁽³⁾	10.576	4.508.564	2.545.004	1.963.560	79.370
Resmi	1.833	2.141.389	1.043.308	1.098.081	10.190
Özel	8.743	2.367.175	1.501.696	865.479	69.180
YÜKSEKÖĞRETİM ⁽⁴⁾	93	2 155 170	1 231 445	923 725	82 250
GENEL TOPLAM	56 481	21 538 230	11 712 499	9 825 731	762 130
(1) Okul öncesi eğitimde 16 792 resmî ana sınıfı ile 661 özel anasınıfı okul sayısına dâhil edilmemiştir.					
(2) 14 759 okul öncesi öğretmeni kadrolarının bulunduğu kurumların öğretmen sayılarında gösterilmiştir. Toplama dâhil edilmemiştir					
(3) Yaygın Eğitim Kurumlarına ait öğrenci sayısı bilgileri 2005/06 öğretim yılı sonu itibariyle verilmiştir.					
(4) Yükseköğretim Kurumlarına ait bilgiler 2005/06 öğretim yılına aittir. Açıköğretim Fakültesi öğrencileri dâhil edilmiştir.					

Milli Eğitim Şuralarında İlköğretim (1939 - 1998)

Türk Milli Eğitimini geliştirerek niteliğinin yükseltilmesi amacıyla 1933 yılında 2287 sayılı kanunla kurulan Milli Eğitim Bakanlığının en yüksek danışma ve karar organı olan Milli Eğitim Şuraları, demokratik ölçüler çerçevesinde kurulan bilimsel ve katılımcı toplantılardır.

Toplumun her kesiminden ve değişik görüşlerden temsilcilerin katıldığı bu toplantılarda bütün görüşlerle ilgili yargıların eğitim sistemine v kararlara yansıdığı görülmektedir. Bu yönüyle şuralarda eğitim sorunları kamuoyunun değerlendirmesine sunulmuştur.

1939 yılından bugüne kadar 16 defa toplanan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

17-29 Temmuz 1939 tarihinde toplanan **Birinci Milli Eğitim Şurasında;** 3 sınıf köy okullarının 5 sınıfa çıkarılması, orta öğretim kurumlarının il ihtiyacına göre planının hazırlanması, okul ders kitaplarıyla ilgili olarak tek tip kitap (ders kitabı) sistemine gidilmesi kabul edilmiştir (Özalp 1999:9).

15-21 şubat 1943 tarihinde toplanan **İkinci Milli Eğitim Şurasında;** okullarda ahlak terbiyesinin geliştirilmesi, bütün öğretim kurumlarında ana dil çalışmalarının verimliliğinin artırılması, tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi ve liselere Sanat Tarihi dersinin konulması konularında kararlar alınmıştır(Özalp 1999:9).

2-10 Aralık 1946 tarihinde toplanan **Üçüncü Milli Eğitim Şurasında;** ağırlıklı olarak mesleki ve teknik kurumlarımızın teşkilatına, programları ile okul aile birliklerinin çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirlerin alınması yönelik kararlar alınmıştır(Özalp 1999:9).

Ayrıca, ilk defa bu şurada temel eğitim konusu, şura üyeleri tarafından gündeme getirilmiş ve bu konuyla ilgili çalışmaların başlatılması istenilmiştir.

23-31 Ağustos 1949 tarihinde toplanan **Dördüncü Milli Eğitim Şurasında;** lise ders konularının dört yıla göre tespiti, öğretmen yetiştiren eğitim enstitülerinin ihtiyaçlara uygun programlarının gerekli düzenlemelerin yapılması, köy enstitüleri ile öğretmen okullarının birleştirilmesi, ortaokullardaki eğitim öğretiminin anlayış ve uygulanış bakımından ilkokullara yakınlaştırılması ve iki kurum arasında paralellik ve ahengin sağlanması kararlaştırılmıştır (Özalp 1999:9)..

Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ilköğretime ilişkin şu kararlar alınmıştır (MEB 1995:28).

İlkokul ikinci devrede okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders halinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi,

Köy Enstitüleri ile ilköğretmen okullarının öğretmenlerin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi,

Ortaokullarda eğitim-öğretimin anlayış ve uygulanış bakımından ilkokullara yaklaşması, bu iki kuruluş arasında paralellik ve ahenk sağlanması, kararları alınmıştır.

4-14 Eylül 1953 tarihinde toplanan **Beşinci Milli Eğitim Şurasında;** öğretim programlarının yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi, ilkokul programının amaç ve ilkeleri ile içeriği arasında ahenk sağlanması, toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de hakim kılınması kararlaştırılmıştır(Özalp 1999:10)..

18-23 Mart 1957 tarihinde toplanan **Altıncı Milli Eğitim Şurasında;** mesleki teknik öğretim ile halk eğitim mevzuatlarının yeniden düzenlemesi, yapı sanat enstitülerinin öğretim sürelerinin 3 yıla çıkartılarak sanat liseleri haline getirilmesi, ilkokul mezunları için çırak okulları açılması, gündüz tekniker okullarının 2 yıl, akşam tekniker okullarının 3 yıl öğretim süresi olması, sanat enstitülerinin bazı bölümlerine kız öğrenci alınması, okuma yazma oranının yükseltilmesi, ev kadınlığı eğitimi verilmesi, eğitim dışında kalan fertlere ihtiyaçlarına göre mesleki eğitim verilmesi, ticaret okullarında yabancı dil saatlerinin artırılması vb. konularında kararlar alınmıştır (Özalp 1999:9).

5-15 şubat 1962 tarihinde toplanan **Yedinci Milli Eğitim Şurasında;** ağırlıklı olarak orta öğretimle ilgili kararlar alınmıştır. Orta öğretim, istidat ve kabiliyetlerin daha iyi ölçülüp tespit edildiği bir eğitim alanı olarak kabul edilmiş, bu eğitim alanında, toplumun kuvvetini teşkil eden istidatların kaybolmaması için gerekli tedbirlerin alınması ve üstün istidatlı öğrencileri kabul edecek parasız yatılı yeni bir “İlim Lisesi” açılmasını yahut mevcut liselerin birinin İlim lisesi haline getirilmesinin sağlanması önerilmiştir(Özalp 1999:9).

4 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden sonra kurulan Planlama Kurulu, İlköğretim Komitesi’nde kanunda tespit edilen konular üzerinde çalışılmış, ilköğretim alanına giren bütün meseleler etraflıca incelenmiş ve mecburi ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün yurdumuzda yayılması ve gelişmesi için bir plan hazırlanmıştır. İlköğretim Komitesinin raporu Koordinasyon Gurubu’nun teklifi üzerine Bakanlıkça tasvip edilerek kararları uygulanmaya başlanmış ve Yedinci Milli Eğitim Şurasına sunulmuştur.

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihinde toplanan **Sekizinci Milli Eğitim Şurasında;** orta öğretim sistemimizin kuruluşu ve yüksek öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konularını gündeme alınmıştır.

24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihinde toplanan **Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında;** Temel eğitimin 7-14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsadığı belirtilmiştir. Ayrıca şurada temel eğitimle amaç ve görevleri aşağıda gibi belirtilmiştir (MEB 1995a:110).

Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;

Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata hazırlamaktır.

Şurada; temel eğitim kurumları beş yıllık birinci kademe ile üç yıllık ikinci kademe kurumlarında meydana gelir, denmektedir. Birinci kademe sonunda ilköğretim, ikinci kademe sonunda temel eğitim diploması verilir.

23-26 Haziran 1981 toplanan **Onuncu Milli Eğitim Şurasında;** ilköğretime ilişkin şu kararlar alınmıştır (MEB 1995:123-124).

Temel eğitime giriş yaşının 7’den 6’a indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak şekilde 8 yıla çıkarılması,

Temel amaçların yeniden belirlenmesi. Temel eğitim uygulamasının kademeli olarak yaygınlaştırılmaya başlanması, yaygınlaştırmada değişik ekonomik sosyal yapıya sahip olan yerleşim birimlerinin öncelikle ele alınması,

Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere göre yatılılık, araçla taşıma vb. yöntemlerden yararlanılması,

Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında başta finansman olmak üzere eğitim haritaları yapılması ve bu haritalarda Temel Eğitim Bölgelerinin oluşturulması,

Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurslar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması,

Mevcut uygulanabilir temel eğitim programları ile gerçekleştirilecek alanlara uygun tüm eğitim araç-gereçleri ile uygun binaların sağlanması,

Rehberlik ve yöneltme hizmetlerine ağırlık verilecek gerekli araç gereçlerin geliştirilmesi,

Halen görev yapmakta olan temel eğitim kurumları öğretmenlerinden yüksek öğrenim görmemiş olanların imkanlar ölçüsünde bu eğitimden geçmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerine açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması kararlaştırılmıştır.

8-11 Haziran 1982 toplanan **On birinci Milli Eğitim Şurasında;** öğretmen ve eğitim uzmanlara ilişkin niteliklerin belirlenmesi ve bu konudaki sorunlara çözümler aranması amacıyla toplanmıştır.

18-22 Haziran 1988 toplanan **On ikinci Milli Eğitim Şurasında;** ilköğretime ilişkin şu kararlar alınmıştır (MEB 1995:190).

İlköğretimin temel amacının öğrencilerin, temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almalarını, ahlaki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları için gerekli eğitim öğretim imkanlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi,

Liselerin bünyesinde bulunan orta okulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması,

İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi, ancak, velisinin isteği ile okul olgunluğuna gelen çocukların da okula kaydının yapılması ve bunun yaşı bakımından alt sınırın 66 ay olarak tespit edilmesi,

Sekiz yıllık mecburi öğretime geçişin, bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulanması, 6. Plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması,

Mevcut ortaokulların, ilköğretimle bütünleştirilmesi,

İlköğretimden ortaöğretim kurumlarına geçişin, ilke olarak imtihansız sağlanması,

Merkezi yerlerden başlanarak diplomaların sekizinci yılın sonunda verilmesi uygulanmasına geçilmesi, beşinci sınıfın sonunda verilen diplomaların kaldırılması.

15-19 Ocak 1990 toplanan **On üçüncü Milli Eğitim Şurasında;** “Yaygın Eğitim Kavram, Kapsam ve Eğilimler” konusunda kararlar alınmıştır.

27-29 Eylül 1993 toplanan **On dördüncü Milli Eğitim Şurasında;** gündeminde bulunmamasına rağmen, bu şuranın kararlarından bazıları da yönlendirmeye yöneliktir (Özalp 1999:17).

Bu kararlar şunlardır:

Eğitim-insan gücü-istihdam ilişkilerini göz önünde bulundurmak iş hayatı ile okul programlarının birbiriyle uyumlu olması sağlamak meslek standartları geliştirilmesi,

Yönlendirmenin, uzmanlık hizmetlerinden ve yeni teknolojilerden de yararlanılarak öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimi ile iş birliği içerisinde ilköğretimin ikinci kademesinden başlatılması, 13-17 Mayıs 1996 toplanan **On beşinci Milli Eğitim Şurasında**; eğitim tarihimizin en önemli kararlarından biri olan sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin uygulama kararının alındığı, alınan kararlar, 1997-2000 Milli Eğitim Bakanlığı İcra planına alınarak uygulamaya konulmuştur (Özalp 1999:9).

Şurada alınan kararlar (MEB 1995:19-23);

Yoğun göç alan illerde eğitim yatırımlarına öncelik verilmesi,

Okul yapılarını, bahçe, salon, sahne, işlik, kitaplık, laboratuvar, spor salonları ve yüzme havuzu gibi ek ünitelerle birlikte bulunduğu çevrenin de yararlanabileceği tesisler olarak düşünülmesi,

Amaç yatılılık olmamakla birlikte ihtiyaç ve zorunluluk durumunda yatılılık uygulamasının sürdürülmesi,

Okul alt yapısının; öğrencinin okulda geçirdiği sürenin dışında ders dışı faaliyetler için kullanılması amacıyla süre ve idare düzenlemeler yapılması, öğretmenlerin öğrencilerin ders dışı faaliyetlerine ayırdıkları süre ile de değerlendirilmesi,

Özel eğitim ihtiyacı duyulan farklı yapıdaki öğrenciler için mevcut eğitim programlarında uygulama esnekliği sağlanması,

Temel eğitimin ilk üç sınıfında sınıf öğretmenleri, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarda sınıf ve branş öğretmenleri, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflarda ise branş öğretmenlerinin ders ve etkinliklerde görev alınması,

Temel eğitimin, en geç 2000 yılına kadar 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmesi,

Küçük yerleşim yerlerinde taşınalı eğitimin sürdürülmesi,

İkili öğretimin kaldırılarak tekli öğretime dönülmesi ve okul öğrenci mevcutlarının belirli bir sayıda tutularak sınıf mevcutlarının 40'a indirilmesi,

Spor ve sanat eğitimine önem verilmesi, bu eğitime ayrıca ders dışı etkinliklerde ağırlık kazandırılması,

Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi,

22-26 Şubat 1999 tarihleri arasında **On altıncı Milli Eğitim Şurası**; ülkemizin iş gücü ihtiyacının 2000'li yılların gereklerine, toplumumuzun ve iş hayatının beklentilerine uygun olarak karşılanması amacıyla, Mesleki ve Teknik eğitimin içinde bulunduğu sorunları ortaya çıkarmak, sorunlarına çözüm üretmek ve bu konularda gerekli kararları almak üzere toplanması kararlaştırılmıştır.

Mevcutlarının belirli bir sayıda tutularak sınıf mevcutlarının 40'a indirilmesi,

Spor ve sanat eğitimine önem verilmesi, bu eğitime ayrıca ders dışı etkinliklerde ağırlık kazandırılması,

Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi,

22-26 Şubat 1999 tarihleri arasında On altıncı Milli Eğitim Şurası; ülkemizin iş gücü ihtiyacının 2000'li yılların gereklerine, toplumumuzun ve iş hayatının beklentilerine uygun olarak karşılanması amacıyla, Mesleki ve Teknik eğitimin içinde bulunduğu sorunları ortaya çıkarmak, sorunlarına çözüm üretmek ve bu konularda gerekli kararları almak üzere toplanması kararlaştırılmıştır.

Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasına Geçiş

10. Milli Eğitim Şurası'ndan 15. Milli Eğitim Şurası'na kadar geçen zaman süresince üzerinde görüşülen "sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim"i, uygulamaya koyma çalışmaları 55. Hükümet tarafından başlatıldı. Bu amaçla, 55. Hükümet tarafından, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim yasa tasarısı hazırlanarak görüşülmesi için TBMM'ye sunuldu.

1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan *"İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki*

4306 Sayılı Kanun" 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girdi.

4306 Sayılı Kanun ile; 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 23. maddesi "İlköğretim Kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir." şeklinde değiştirildi.

5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı, 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul" ve "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirildi. Mevcut kanunlardaki, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına ters düşen maddeler ya değiştirildi ya da kaldırıldı.

2.2 ANADİLİMİZ TÜRKÇE

Yeryüzündeki diller arasında Türkçenin içine girdiği grup Ural – Altay dilleri grubudur. Ural – Altay dilleri arasındaki yakınlık bir menşe birliğinden çok, bir yapı birliği şeklindedir. Onun için bu dillere bir dil ailesi değil, bir dil grubu olarak bakmak gerekir. Ural – Altay dilleri için bir aile olmak, yani bir menşeyden çıkmış bulunmak, kuvvetli bir ihtimal olmakla beraber henüz kesinleşmiş değildir. Buna karşılık yapı bakımından bir benzerlik bulunmaktadır. Ural – Altay dilleri eklemeli dillerdir. Her ikisinde de derece derece bir vokal uyumu vardır. (Ergin, 1984: 9)

Yapı bakımından ise yeryüzündeki diller üç gruba ayrılmaktadır.

1. Tek Heceli Diller
2. Eklemeli Diller
3. Çekimli Diller

Türkçe eklemeli diller grubundadır.

2.2.1 Dil Nedir?

Dil; insanların duygu, düşünce ve istediklerini anlatmak için kullandıkları ses ya da işaretler sistemidir.

Bir iletişim aracı olarak dil, insanoğlunun toplumsallaşması sürecinde kullandıkları bir araçtır. Gerek kişisel gelişim gerekse toplumsal gelişimde dilin önemi inkâr edilemez. Dilin ne olduğu, iç ve dış yapısı üzerindeki dilbilimsel çalışmaların yoğunluğu ortadadır. Dile bilimsel yöntemlerle yaklaşımın doğal sonucu olarak da bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Ana dili eğitimi de bu çerçevede

ele alınması, üzerinde ciddiyle düşünülmesi gereken eğitim öğretim sürecidir. Bu açıdan Türkçe eğitiminin bilimsel ölçülerle ele alınması bir mecburiyettir. Dilin düşünceyle olan bağı üzerinde yerli yabancı çok sayıda çalışma yapılmıştır. Dilin düşünceyle ilişkisi anlaşıldığından Avrupa ve dünya çapındaki etkinliklerde anadili, dil eğitimi, iletişim gibi kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir. (Sinan, 2006)

Herder'e* göre dilden önce, dilden bağımsız bir düşünce olamaz. Düşünce de dille birlikte ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, farklı dillerin farklı düşünce yapılarına denk düştüğünü söylemek yanlış olmaz. İnsanlar ve kültürler arasındaki farklılıkların diller arasındaki farklılıklarla eş anlamlı olduğu söylenebilir. İnsanlar, değişik coğrafyalarda yaşamaları nedeniyle doğayla değişik iletişimde bulunmaktadır. Bu iletişim ve ilişki biçimi, farklı kültürel birikimlerin oluşmasına ve farklı dillerin doğmasına yol açmaktadır. Dil yazıdan bağımsız olarak düşünülebilir; ama konuşmadan bağımsız olarak düşünülemez. İnsanlar yazıyı kullanmaya başlamadan binlerce yıl önce konuşmayı keşfetmişler, duygu ve düşüncelerini sözlü edebiyat çalışmalarıyla kuşaktan kuşağa aktarmışlardır.

Her dilin tarihsel süreç içerisinde geliştirdiği bir mantık, matematik, müzik ve duygu dünyası olduğu söylenebilir. Her sözcük bir dil içerisinde önemli bir yapı taşıdır. O nedenledir ki dile istenildiği zaman müdahale edilemez. Bazı sözcükleri hemen “katalım” anlayışı, dilin doğasına çok uygun düşmemektedir. Çünkü her sözcüğün oluşmasında binlerce gözlemin, söylemin, eylemin ve gözyaşının izleri vardır. Her sözcük başka bir sözcükle duygusal ve bilişsel anlamda kardeştir. Sözcükler dilin doğasına, matematiğine, müziğine, duygu dünyasına ve temel yapısına uygun olmalı, kendisi doğup büyümelidir. Dil kazanımı, sadece konuşma olarak anlaşılmamalıdır. Çünkü dil kazanımında, seslerin öğrenilmesi, sözcük bilgisi, sözcüklerin ana ve yan anlamları, tümce yapısı, zihinsel işlemler olarak ifade edilen çözümleme ve bileşim işlemlerinin etkileşimi içinde gerçekleşmektedir.

Dil bir anlamda kendi kurallarını kendi oluşturur. Aynı dili konuşan insanlar daha kolay anlaşılır ve ortak düşünsel bir evren oluştururlar. Düşünsel evren içerisinde gülerler, söylerler, ağlarlar, düşünür, yaratır ve üretirler. Bu düşünsel evren binlerce yılda oluşur. Düşünmenin, yaratmanın, üretmenin temelinde dilin keşfinin, dilin kullanımının yattığını söyleyebiliriz. Bir dil ne kadar keşfedilmiş, üst sınırlarına kadar kullanılıyorsa, o dilin halkının üst düzey düşünsel sistemleri geliştirebileceği,

**Herder: Tarih felsefesinin bir anlamda kurucusu sayılabilecek olan 19. yüzyıl Alman düşünürü.*

uygarlıkta öncü olacağı da ileri sürülebilir. (Güleriyüz, 2002)

2.2.2 Anadili Nedir?

Ana dili (Alm. Muttersprache) "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil: İnsandaki ana dili duygusu konuşmadaki bazı yanlışları kolaylıkla önler." (Türk Dil Kurumu Yay. , Ankara, 1992, s.8)

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Anadili, bir insan topluluğunun ortak dil olanaklarının tümü biçiminde de tanımlanabilir. Bir ulusun anadili, o ulusun düşünce sistemini yansıtır. Çünkü insan dille düşünür. Anadili, siyasal baskılar, dinsel ve kültürel nedenlerle, tarihin kimi dönemlerinde etkinliğini yitirir gibi olmuştur. (Latincenin Avrupa’da, Farsçanın Selçuklularda, İngilizce’nin Kuzey Amerika, Avustralya, Afrika ve Asya’nın geniş bölümlerinde anadillere karşın yaygınlık kazanması gibi). Ancak Avrupa’da Rönesans’tan sonra yazarların (Dante, Ronsard vb.) ve din adamlarının (Luther) girişimleriyle anadiline dönüş görüldü. Bu akım temel din kitaplarının anadile çevrilmesi, edebiyat eserlerinde anadilin kullanılması biçiminde gelişti, ikinci aşamada anadili yabancı dillerin etkisinden ve baskısından kurtarma ve arındırma çalışmaları yapıldı. Türklerde bu akım Karamanoğlu Mehmet Bey’in devlet toplantılarından, dinsel toplantılara kadar her yerde Türkçe konuşulması buyruğuyla (1277) başlamış Cumhuriyet’ten önce kimi yazar ve dergilerin etkisi, Cumhuriyet’ten sonra, Türk Dil Kurumu ile sürmüştür.

2.2.3 Anadili Öğretimi

Her insanın ait olduğu bir topluluk ve bu topluluğun dünyayı anlama ve anlatma biçimi olarak da iletişim aracı olarak da bir dili vardır. Buna anadili denir. Anadili binlerce yıllık birikim sonrasında oluşur. (Güleriyüz, 2002)

Dil; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir. Dil, kendi içinde kuralları olan bir iletişim aracıdır. Anadili bireyin başlangıçta annesinden, yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin, toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır. (Aksan 1987 ç. 51.81) anadili öğretimiye, bireyin

aile ve çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “kasıtlı kültürlenme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliğidir. (Demirel 1995: 3). Anadili öğretimi diğer bilim dallarının kapısını da açmaktadır. Okullarda öğretim yaşantıları düzenlenen Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Matematik gibi derslerden öğrencilerin başarılı olmaları anadilinden yararlanabilme yeteneğine bağlıdır. Düşünme ve düşüncelerimizi başkalarına anlatabilmemiz ve başkalarının düşüncelerini anlama gücümüzde dilden yararlanma yetimizle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. (Marshall, 1994: 15.24)

Anadili öğretimi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma etkinliklerini kapsamaktadır. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi, bu dört temel beceriden “dinleme” ve “konuşma” becerisiyle donanık olarak okula gelmektedir. İlköğretim birinci sınıfta, kasıtlı kültürleme yoluyla ona “okuma” ve “yazma” becerileri kazandırılacaktır. İlköğretim birinci sınıf öğrencisi kazanacağı “dinleme”, “okuma”, becerisiyle bilgi girdisi sağlayacak, bu bilgi girdilerini zihinsel işlemler olarak adlandırılan “anlama-anlatım” işlemlerine tabi tutarak “konuşma” ve “yazma” etkinlikleriyle davranış örüntüsü sergileyerek çıktı verecektir. Çıktıların yeniden dinleme ve okuma etkinlikleriyle değerlendirilmeye alınması da dönüt olarak ele alınmaktadır. (Gülerüz, 2001)

Anadili öğretiminde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, sınıfın okulun iklimi, fiziksel donanımı, kullanılan araç gereçlerin amaçlara uygunluğu ve yeterliliği, öğrenmede izlenen yöntemleri, öğretmenin ve öğretim programının niteliği, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğrencinin dikkatinin çekilmesi, öğrenmeye isteklendirilmesi, öğrenme sürecine uygun pekiştireçler verilmesi, dönüt, düzeltme ve değerlendirme işlemlerinin yapılması olmak üzere bir dizi değişken işe koşulmaktadır. Sınıf ortamında eğitim yaşantıları, doğal yaşama ne kadar uygun düzenlenirse, öğrenci ne kadar çok dinleme, konuşma, okuma ve etkinliğinde bulunursa dili o kadar çok etkili kullanacağı söylenir.

2.2.3.1 Dinleme

Dinleme ve izleme, gerek öğrencinin öğrenim süresince, gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamının en önemli yollarından birisidir. Birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Özellikle radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda, öğrenciler doğal olarak bu becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Öğrenci dersleri de dinleyerek ve izleyerek

öğrenir. Bireyler arasında etkili iletişimin oluşması için, bireylerin dinleme ve izleme becerilerini kazanmaları gerekir. Toplum düzeni özel yaşamımız, bireylerin birbirlerini dinlemelerini ve anlamalarını zorunlu hale getirir. Dinleme aynı zamanda insan ilişkilerinde bir nezaket ve saygı belirtisi olarak kabul edilir.

Dinleme ve izleme bir zevk alma yoludur. Müzik, şiir, öykü ve tiyatro gibi sanat eserlerinin dinleyerek ve izleyerek alınır (Tekışık, 1994:12).

Öğrencilere Türkçe eğitiminde, dinleme ve izleme eğitimi kazandırılır. Bu amaçla Türkçe eğitiminde özel çalışmalar yaparak öğrencilere iyi dinlemenin, dinlediğini iyi ve doğru anlamının yolları öğretilir. Öğrencilerin iyi bir dinleyici ve izleyici olmaları sağlanır. İlköğretim okulu birinci sınıfından itibaren öğrencilere iyi bir dinleyici ve izleyici olma davranışı kazandırılır. Bunun bir görgü kuralı olduğu, başkalarını izlemeden ve dinlemeden onları, tam ve doğru anlamının gerçekleşmeyeceği belirtilmelidir. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin, birbirlerini izlemelerini ve dinlemelerini engelleyen etkenleri ortadan kaldırmalıdır. Sınıfın yerleşim düzeni “U” şeklinde olmalı, görme ve işitme sorunu olan öğrenciler ön sıralarda oturtulmalı, öğretmen akıcı ve düzgün bir Türkçe konuşmalıdır.

2.2.3.2 Anlama

Anlama, bir sözün, bir yazının bildirmek istediği anlamı doğru olarak kavramaktır. Dinleme ve okuma etkinlikleri anlama etkinliği ile tamamlanır ve amacına ulaşır. Öğrenci okuduğunu, dinlediğini, izlediğini anlamadığı sürece yapılan etkinlik hiçbir anlam ifade etmemektedir (Tekışık, 1994:9). Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmaktadır. Bu bakımdan anlamının Türkçe eğitimi etkinliklerinde önemli bir yeri vardır.

Okuduğunu anlama becerisi bakımından, öğrencilere seviyelerine uygun olarak okunan okuma parçasına başlık bulmaları, okunan metindeki kahramanların özelliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını belirleyebilmeleri beklenir. İyi bir ana dili gören kimseler, kendilerine anlatılmak istenen düşünceleri, duyguları tam olarak anlayabilirler. Okuduğunu anlayabilmek ise, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Bloom (1979:48)’a göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul, öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir.

Okuduğunu anlama etkinliğini oluşturan üç bileşen söz konusudur: (1) Okuma materyali (metin), (2) Okuyucu, 3) Metnin okuyucu tarafından yorumlanması. Dolayısıyla okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmaların sonuçları da kullanılan metinlere, okuyucunun okuma amacı ve bilgisi ile okuyucu tarafından metinle ilgili olarak yapılan yorumlamayı değerlendirmede kullanılan ölçümlere bağlı olacaktır (Tazebay, 1997:16).

Anlama ile ilgili etkinlikler dinleme, izleme ve okumadır.

2.2.3.3 Okuma

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir ya da okuma bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987:37). Okuma ile ilgili diğer bir tanım da bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1990:119).

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekir. (Tazebay, 1997:5).

Okuma Türleri:

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır.

Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okuma da başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Sesli okumanın amacı, seviyeye göre değişir. Sözcüklerin okunuşlarıyla birlikte anlamlarını da benimsemek ve dinleyenlerde zihin etkinliği yaratmak, sesli okumanın amacıdır. (Karaalioğlu, 1982:156).

Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları

- Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır.
- Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inanmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir.

- Sesli okunacak okuma parçalarını yeni sözcüklerinin az, duygu ve düşünce yönünden yalın olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır.
- Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin artırılmasına çalışılmalıdır (Demirel, 1995:69).

Sesli Okumada İzlenecek Sıra

Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamları öğrencilere açıklanmalıdır. Okuma parçasında geçen olay sınıfta canlandırılmalı ya da resimlerle ifade edilmelidir. Öğretmen metinle ilgili resimleri göstererek yüksek sesle okumalıdır. Öğretmen okuma parçasını yüksek sesle okurken öğrenciler tekrar etmelidir. Okuma parçası yeter sayıda öğrenciye okutulmalıdır.

İlk okuma ve yazma öğretim sürecinde, fişler ve oluşturulan birinci, ikinci ve üçüncü basamak metinlerinin okunmasında bu kurallara uyulması gerekir.

Sessiz Okuma

Sessiz okuma sadece görsel ve zihinsel süreci oluşturur. Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır (Tazebay,1997:15).

Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin hayatında sessiz okumanın, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı öğrencilere daha çabuk kavratır.

Sessiz Okuma Öğretiminde İzlenecek Sıra

Okuma Öncesi Etkinlikler

- Okuma metninin başlığı ve resmi hakkında öğrenciler konuşturulur. Öğrencilerden okuma parçasına ilişkin tahminde bulunmaları istenir.
- Öğrencilere bilmedikleri kelimeler öğretilir.
- Okunacak metinle ilgili 2-3 soru sorulur, cevaplamaları istenir.

Okuma Anındaki Etkinlikler

- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kestirmeleri istenir.
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları istenir.
- Ana fikir ve yardımcı fikirler araştırılır.
- Yazarın anlatım biçimine dikkat edilir.
- Önemli cümlelerin altını çizmesi istenir.

Okuma Sonrası Etkinlikler

- Öğrencilerin metinle ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermesi.
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemesi.
- Metindeki bilgiyi şematik bir şekilde aktarması.
- Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin ana çerçevesinin belirlenmesi.
- Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemesi.
- Metinde geçen bir olaya ilişkin kompozisyon yazması.

İlk okuma ve yazma öğretiminde fiş cümleleri ve oluşturulacak birinci, ikinci ve üçüncü basamak metinleri, öğrencilere sessiz okumanın kurallarına uygun olarak okutulmalıdır.

Sessiz okuma becerisini öğrenciler, birinci sınıfta kazanmalıdır.

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmenin Yolları

Birbirinden ayrı etkinlikler gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur ve okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okumanın ilk koşulu iyi ve anlamlı okumaktır. Okunan bir parçayı anlamak için;

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
- Anlamı bilinmeyen kelimelerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
- Ana fikri araştırıp bulmak.
- Yardımcı fikirleri incelemek.
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

2.2.3.4 Anlatım

Anlatım, bir duygunun, bir düşüncenin, bir isteğin veya yaşanan bir olayın doğru ve düzgün bir şekilde sözlü ve ya yazılı olarak ifade edilmelidir (Tekişik,1994:18).

Türkçe eğitiminin amaçlarından birisi de öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, bildiklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını söz veya yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Anlatım sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sözlü Anlatım

Kişinin bildiklerini duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde sözle bildirmesi sözlü anlatımdır. Sözlü anlatıma konuşma da denir.

Öğretmen ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıfında sözlü ifade yeteneğini geliştirmek için aşağıdaki çalışmaları yapabilir.

1. Öğretmen, öğrencilere tek tek adlarını, soyadlarını, anne ve baba adlarını, okulu, öğretmenin adını, sınıfını, numarasını, evinin adresini sorarak öğretir.
2. Öğretmen sınıfa girdiği bir resmi herkesin görebileceği bir yere asar. Daha sonra resimle ilgili olarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
3. Önce istekli öğrencilere, daha sonra da diğer öğrencilere masal, şiir ve öykü anlatılır.
4. Her sabah ders başlamadan 10 dakika önce günlük olaylar konuşulur ve öğrencilere ders çalışma ortamı yaratılır.
5. Öğretmen öğrencilere düzeylerine uygun tiyatro ve film izlettirir ve anlatır.
6. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak tiyatro ve film izlettirir ve öğrencilere oynattırılır.
7. Düzeye uygun sanat değeri olan şiirler öğrencilere ezberletilip okutulur.

Yazılı Anlatım

Yazılı anlatım, öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığı olayları ve bildiklerini; yazım (imla) ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak açık, seçik ve doğru bir şekilde yazarak anlatmasıdır (Tekışık, 1994.26).

İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencisi, okuma ve yazma öğretimine geçmeden yazılı anlatım becerisi gelişmez. Ancak öğrenilen fişleri bakmadan yazma, öğrenilen fişlerden metin oluşturma çalışmalarıyla öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilmelidir. Bu aşamada öğrenciler, öğrendikleri fiş cümleleri ile karışık metinler oluşturabilmelidir.

Öğrenci okuma yazma alışkanlığını illettikten sonra kendi adını, soyadını, aile bireylerinin adlarını, okulun adını, ev adreslerini yazabilmelidir. Resimde gördüklerini 3-5 cümle ile yazabilmeli ve birinci sınıfın kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilmeli ve noktalama işaretlerini kullanabilmelidir.

Yazılı anlatım çalışmalarına 3-5 cümle ile bakarak başlanmalı, daha sonra öğrenciler bakmadan öğretmenin söylediği cümleleri yazma şeklinde devam etmelidir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen, yazım hataları öğretmen tarafından kırmızı kalemle düzeltilmeli ve öğrenciye doğrusu tekrar yazdırılmalıdır.

2.2.3.5 Dibilgisi

Dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dilbilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dilbilgisi vardır (Göğüş, 1978:337).

İlköğretim okulu birinci sınıflarına dilbilgisi öğretilirken dikkat edilecek hususlar;

1. Öğrencilere öğretilen fiş cümleleri dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Uygun olmayan cümleler düzeltilmelidir.
2. Öğretmen, cümle tanıma aşamasında cümleye büyük harfle başlanacağını ve nokta, virgül, soru işareti gibi noktalama işaretlerini kullanması gerektiği öğrencilere kavratmalıdır.
3. Sözcük tanıma devresinde, özel isimlerin cümle içerisinde büyük harfle yazıldığı öğretilmelidir.
4. Öğrencilere “mi“, “mı“ gibi soru eklerinin ayrı yazılışı ile ilgili fiş cümleleri öğretilmelidir.

2.3 İLKOKUL PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

Cumhuriyet eğitiminin yenilikçi anlayışı, ilk okuma ve yazma öğretimini de etkilemiştir. Bu konuda ilk yapılan uygulama, 1924 yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Saffet Bey tarafından düzenlenen “Elifba Kongresi“dir. Bu kongreye o zamanlar İstanbul Öğretmen Okulu Müdürü İhsan Sungu, Darülfünun ve Kız Öğretmen Okulu Öğretmeni, Ali Haydar Taner, İlköğretim Müfettişlerinden Ahmet Halit, Sıtkı ve Salih Beyler, birçok alfabe uzmanı ve öğretmen katılmıştır (Binbaşoğlu, 1999:13). Kongre ile ilgili haberler 14 Nisan 1924 tarihli Vakit gazetesinde yayınlanmıştır. “İhsan Bey söz olarak sözcük yönetiminin sadece İngilizlere has olmadığını, diğer ülkeler tarafından da uygulandığını, ses (fonetik) yöntemin çoktan modasının geçtiğini, söyledi ve dedi ki: “birçok eserlerle bunu teyid edebilirim. Biz sözcük yöntemini bulmadan, bizden önce bulmuşlar, pek çok eserler yazmışlar. Sözcük yöntemini uygulamışlar ve başarılı olmuşlardır. Biz bu alanda yazılan eserleri incelemeliyiz. Hatta Almanlar bile tüm okullarında ses (fonetik) yöntemini uygulamıyorlar, sözcük yöntemini uygulayan okullar da

bulunmaktadır. Sonra Elifba yanlışır. Doğrudan doğruya bizim yaptığımız iş çocuğa kıraati öğretmektedir.

Evvela terkipten başlayacağız, sonra tahsile doğru gideceğiz. Harfleri ihmal ettiğimizi düşünmeyiniz. Eğitim ve öğretim esnasında öğrenciler harfleri de öğreneceklerdir. Böylece kelimenin okunuşunda öğrenci zorluk çekmeyecektir. Zira onu cümlede kullanacağız (Baymur, 1962:58–59). Bu şekilde Nuzhet Sabit tarafından ortaya atılan sözcük yöntemi, önce reddedilmiş olmasına rağmen daha sonra kuvvetli taraflar bulmuş ve etkisini bundan sonra çıkan 1924 yılı ilkokul programında göstermiştir.

2.3.1 İlkokul Programı 1924

Cumhuriyetin ilanından sonra Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk eğitim sisteminin bütün alanlarının yeniden düzenlenmesi konusunda önemli roller almıştır. Atatürk öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile de yakından ilgilenmiştir.

Yeni eğitim sisteminin amaçlarına uygun programların geliştirilmesi, alfabe değişikliği ve bunun öğretilmesi, öğretim programlarının hazırlanmasıyla görevli komisyonları yönetmesi, yeni amaçlara uygun ders kitaplarının yazılması, derslere girip öğretim metotlarıyla ilgilenmesi, eleştirmesi, dışarıdan uzman getirtmesi, Atatürk'ün öğretim programlarının geliştirilmesi konusundaki çalışmalarından bazılarıdır (Tezcan, 1992, s. 84) .

Atatürk döneminde yeni eğitim sisteminin nasıl yönlendirileceği konularının görüşülmesi amacıyla “Heyet-i İlmiye” toplantıları yapılmıştır.

Birinci Heyet-i İlmiye 15 Temmuz-15 Ağustos 1923'de toplanmıştır. Bu toplantının gündemindeki konular arasında; ilkokul programlarında değişiklikler, ilköğretimden sonra hayati öğretim programı ve ilköğretim kararnamesinin değiştirilmesi de yer almıştır (MEB,1995, s.8) .

Bu dönemde eğitim alanında yapılan diğer önemli toplantı 1924 yılında yapılan “İkinci Heyet-i İlmiye” toplantısıdır. Alınan kararlarının hemen hemen tamamının uygulandığı bu toplantıda ilköğretim süresi altı yıldan beş yıla indirilmiş, beş sınıf bir bütün olarak ele alınmış ve ilkokul programlarının geliştirilmesi kabul edilmiştir (MEB; 1995, s.8) .

Cumhuriyet döneminin ilk programı ise 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçüde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir

Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay vd., 2000, s. 35) .

Bu programın başka bir özelliği ise kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır.

1924 yılı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile sözcük yönteminden birinin kullanılması, öğretmenın takdirine bırakılmıştır. 1924 yıllı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, okuma ve anlam eğitime önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. 1924 yıllı ilk Mekteplerin Müfredat Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmış bulunmaktadır.

Kazım Nami'nin 1925 yılında yayımladığı “Türkçeyi Nasıl Öğretmeli “ adlı eseri, Mille Hama İde'nin eserine dayalı olarak çözümleme yöntemini açıklamıştır.

2.3.2 İlkokul Programı 1926

1926 yılı “İlkokul Programı”nda hecelemeyle sonuçlanan harf (tesmiye) yöntemiyle, Ses (savti) yasaklanmış; Sözcük yöntemiyle, Karma (muhtelit) yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmen serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal (Antel) tarafından 1926 yılında Türkçeye çevrilen “Decrolü Usulü” adlı kitap, ülkemizde çözümleme yönteminin yayılmasında etkili olmuştur. 1926 ilkokul programının bir diğer özelliği de “Hayat Bilgisi” konularını diğer dersler için çıkış noktası yapmasıdır. Bu düzenleme ile birlikte ilk okuma ve yazma öğretimi de konusunu çocuğun çevresinde bulunan veya geçen eşya ve olaylardan almaktadır.

1926 İlkokul programı ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bunu yaparken, eski yöntemlerin sakıncalarına dikkat çekilmiştir.

1926 İlkokul programı, ilk okuma ve yazma öğretiminin nasıl yapılacağına ilişkin bazı açıklamalarda da bulunmuştur. Bunların bugün de geçerli olan önemli hükümleri şunlardır:

* İlk okuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma birlikte yapılacaktır.

Öğrenciler okudukları sözcük ve cümleleri okuyacaklardır; yazdıklarını da okuyacaklardır (Bu uygulamaya 1847'den beri önem verilmektedir).

- Okulun eğitim ve öğretime açıldığı ilk günlerde cümleleri kurşun kalemle çizgili defterlere çizdirmek uygundur.
1. İlk okuma ve yazma öğretiminde kitaptakilerden başka, kara tahtada bol alıştırmalar yapılacaktır.
 2. Her derste, yeni öğrenilen sözcükler, daha sonraki derslerde cümleler arasında sık sık tekrar ettirilecektir.
 3. Anlamı olmayan sözcük ve cümleler yazdırılmayacaktır.
 4. Çocuklarda görülecek söyleme, şive ve lehçe hataları düzeltilirilecektir.
 5. Öğretim sırasında öğretimi kolaylaştırılacak duvar levhaları ve hareketli harflerden ders aracı olarak yararlanılacaktır.

1926 ilkokul programında sık sık sözcük ve cümlelerden söz edilmektedir. Burada ifade edilen “cümle yöntemi”dir.

1928 yılında “Harf İnkılâbı” yapıldıktan sonra, ilk okuma ve yazma öğretiminde nasıl bir yöntem kullanılacağı tartışma konusu olmuştur. Ankara’da “Terbiye” adlı dergide Avni Başman, 1929 yılında 11. sayıda Latin alfabesinin kabul edilmesi ve öğretim yöntemine ilişkin bir makale yayınlamıştır. Bu yazıyı başka yazılar takip etmiştir. Bu ortamda 1930 yılında yeniden basılan İlkokul Programı’nda, 1926 programında, yapılmış olan ilk okuma ve yazma öğretimiyle ilgili tavsiyelerden sakınılmıştır.

2.3.3 İlkokul Programı 1936

1936 tarihli ilkokul programı, ilk okuma ve yazma öğretimi alanında yapılan uygulamaların yeni bir merhalesini oluşturmaktadır. 1936 programında;

1. Birinci sınıfta okuma ve yazma etkinliği, bu sınıfın bütün öğretim etkinliğinin ayrılmaz bir ögesidir. 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 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 harekete geçilerek çözümlemeli ve birleşimsel bir yoldan yürünerek okuma ve yazma mekanizması kazandırılacaktır, ifadesi bulunmaktadır.

1926 İlkokul programından farklı olarak, 1936 programında “Basit cümle ve sözcükler” ibaresi yer almıştır. Artık cümle yöntemi 1936 programına resmen

girmiştir. Fakat çözümleme ve birleşimsel ifadesi bazı öğretmenlerde harf ya da ses yöntemine yeniden mi, dönülüyor şeklinde bir kuşkunun oluşmasına neden olmuştur. 1936 yılına kadar da ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili eserlerde hep cümle yöntemi savunuluyor ve uygulamalarda buna göre yapılıyordu (Binbaşıoğlu, 1999:15).

2.3.4 İlkokul Programı 1948

1948 yılında İlkokul Programı yeniden düzenlenince, ilk okuma ve yazma eğitimine de açıklık getirilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimine ilişkin olarak programda şöyle denilmektedir:

“ilk okuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanacaktır. Zamanla bu cümlelere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harfle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacaktır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için, öğretmen, aynı sözcükleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getirecektir. Üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle hikaye, tekerlemeler oluşturmaya da ilk zamanlardan başlayarak, önem verecek ve ilk okuma ve yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması sağlanacaktır (İlkokul Programı,1948:91–92).

1948 yılı ilkokul programının uygulanması esnasında dikkat edilecek hususlar da belirtilmiştir. Okuma ve yazmanın birlikte olması, programdaki harfin şekillerine uyulması, araç ve gereç kullanılması, bu araç ve gereçlerin neler olduğu belirtilmiştir (İlkokul Programı,1948:92–93).

1948 ilkokul programında, ilk okuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavranıldıktan sonra, küçüklerine geçileceği belirtilmişti (İlkokul Programı,1948:251). Bu sırada bazı öğretmenler, başlangıçtan itibaren, hem küçük hem de büyük harflerin kullanılmasının, daha doğru olacağı yönünde düşünceler ileri sürdüler. Bu konuda yazılar yazdılar, eserler yayımladılar. 1945’te çıkan “Alfabe Öğretimi“ adlı kitabında Hilmi Güçlü, okuma ve yazma öğretimine küçük harflerden başlanmasını çocuk psikolojisine daha uygun buluyordu. 1956’da da Emine Özgür, “Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım“ adlı eserinde aynı düşüncüyü yineledi. Ankara İlköğretim müfettişi Necati Öner, 1949 yılında “Öğretmen“ dergisinde aynı fikri savundu. 1965 yılında Bircan Bircan “Karma Harflerle İlk okuma ve Yazma

Öğretimi“ adlı bir kitapçık yayımladı. Bunlara benzer başka çalışmalar da yapıldı (Binbaşıoğlu, 1999:16).

Getirdiği Yenilikler

1948 İlkokul programının temel ruhu ve felsefesi, Mustafa Kemal Atatürk'ün programın baş tarafına konulan direktif mahiyetindeki şu cümlelerde yer almaktaydı: "Hükümetin en feyizli ve en mühim vazifesi Millî Eğitim işleridir. Bunda muvaffak olabilmek için öyle bir program takip etmeye mecburuz ki, o program milletimizin bugünkü haliyle içtimai, hayatı ihtiyacı ile, muhiti şartlarıyla ve asrın icaplarıyla tamamen mütenasip ve mütevatıf olsun .Bunun için muazzam ve fakat hayali, muğlak mütalaalardan tecerrüt ederek hakikate nafız nazarlarla bakmak ve el ile temas etmek lazımdır."

Yukarıdaki direktifler Ulu Önderin milletimizin o günkü hâline, toplumsal ve hayati ihtiyaçlarına, çevre şartlarına ve yaşanan yüzyılın isteklerine uygun, gerçek ve somut bir Millî Eğitim Programı istediği açıkça anlaşılmaktadır.

Bu direktiflere göre Millî Eğitimin amaçları; öğrencinin bütün yönlerden ve devamlı biçimde gelişmesini hedeflemiştir. Bu yönler, önem derecesine göre şöyle sıralanmıştır:

- 1.Çocuğun ve gencin iyi bir vatandaş olarak "TOPLUMSAL BAKIMDAN" gelişmesini sağlamak.
2. Çocuğun ve gencin bir "birey" olarak "KİŞİSEL BAKIMDAN" gelişmesini sağlamak.
- 3.Çocuğun ve gencin bir "Aile üyesi" ve diğer insanlarla "Beşerî ilişkileri" olan sosyal bir varlık olarak "İNSANLIK MÜNASEBETLERİ BAKIMINDAN" gelişmesini sağlamak.
4. Çocuğun ve gencin bir "Ekonomik varlık" olarak "EKONOMİK HAYAT BAKIMINDAN" gelişmesini sağlamak.

Programda yukarıdaki amaçların gerçekleştirilmesini ilkokulun üstündeki eğitim kurumlarının alanına girdiği kabul edilmekte ve "İlkokuldaki öğrenciler, hemen hemen bütün amaçların elde edilmesine yarayacak KÜÇÜK TECRÜBELERİ YAŞAMAK fırsatını bulacaklardır" ibaresi yer almaktadır.

Bununla beraber 1948 programının ilkokulun genel amaçlarını çok ağırlaştırdığını ve ilköğrenim süresi içerisinde ulaşılamayacak nitelikte olduğunu belirtmek gerekmektedir.

1948 tarihli ilkokul programına eğitim ve öğretime getirdiği ilkeler açısından bakıldığında; 17 ilkenin bulunduğu ve bunların 14'ünün 1936 ilkokul programında da yer aldığı görülmektedir. Yeni getirilen ilkeler şunlardır:

1. Kişiliğin sağlanmasına uygun çevre ilkesi.

2. Okul ile ailenin iş birliği ilkesi.

3. Kişilik (şahsiyet) ilkesi.

1. 1948 programı öğrenmeyi 'zihni bir eylem' kabul ederek, öğrenmenin duyuşsal ve devinişsel boyutlarını ihmal etmiştir.

2. Programın amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç tuttuğu hâlde; derslerin yüklü konuları, zihin eğitime önem vermektedir. Bu yönden amaçlarla, müfredat arasında çelişiklik görülmektedir.

3. 1948 programı, esnekliğe (elastikiyete) yer vermemiştir.

Her ne kadar, kesin bir haftalık ders cetveline körü körüne bağlı kalınmaması; "Fırsat Öğretime" yer verilmesi istenmiş ise de yıllık plânın yüklülüğünü giderecek ve onu bu yönden aksatacak bir durum yaratılmamıştır. Ancak öğretmene, ufak değişiklikler için esneklik verilmiştir.

2.3.5 İlkokul Programı 1968

1968 yılında ilkokul programına göre;

“İlk okuma ve yazma öğretime öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan sözcüklerden yararlanmalıdır. Okuma yazma etkinliği her zaman birlikte yürütülmeli; öğrencilerin okumasını öğrendikleri sözcük ve cümleler aynı zamanda yazdırılmalıdır. Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir“ (İlkokul Programı, 1968:128).

1968 ilkokul programında, birinci sınıfta yazıya, okuma ve yazma programında gösterilen bazı örneklerine uygun olarak, büyük ve küçük temel harfi ile birlikte başlanacağına dair bir hüküm yer almıştır (İlkokul Programı, 1968:149). 1968 İlkokul programında ek olarak şunlar dikkat çekmektedir:

“İlk okuma ve yazmaya başlarken, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir. Harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine, oranlarına, gerektiğinde öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. Özellikle harflerin doğru ve örneklerle uygun olarak yazılması sağlanmalıdır.”

1981 yılında yayımlanan “İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi (1. Kademe)” düzenlenmiştir. Bu programda da “İlk okuma ve Yazma ile ilgili olarak bu açıklamalara yer verilmiştir.(1995 Baskısı:14).

2.4 İLKÖĞRETİM OKULU PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ

2.4.1 İlköğretim Türkçe Eğitimi Yazı Programı 1997

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 05.09.1997 yılında kabul ettiği İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı 1998 - 1999 Öğretim Yılı’ndan itibaren uygulanmasına karar verdi.

Bu program haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersine ayrılan toplam ders saatinin bir saatinde “Yazı”ya yer verilmesi öngörülerek hazırlanmıştır.

Bu derste öğrenciler; düzgün okunaklı, temiz ve seri yazma becerisi kazanırlar. Bu becerilerin ise titiz ve uzun süren bir çalışma sonucunda gerçekleşebileceği unutulmamalıdır.

Yazı çalışmaları öğrencilerin kişiliklerine olumlu temeller atılmasını sağlar. Uygulamalarda görüldüğü gibi. Güzel yazma becerisi, öğrencileri dikkatli, özenli sabırlı olmaya, yaratıcı ve estetik düşünmeye sevk eder.

Yazı Öğretiminde İzlenecek Sıra (1. Sınıf)

a-Bu sınıfta yazı öğretimi ilk okuma ve yazma ile beraber yürütülür; önce okumayı öğretip sonra yazı üzerinde durma düşüncesine yer verilmez. Yazı, öteki sınıflarda olduğundan çok daha fazla okuma ile kaynaşmış durumdadır. Öğrenciler cümle ve kelimelerin önce söylenmesini sonra okunmasını daha sonra yazılmasını öğreneceklerdir. Öğrencilere el kaslarını geliştirmek ve beceri kazandırmak için plastrin, kil, çöp, fasulye gibi araçlarla ilgi çekilerek çizgi alıştırmalarına oyun şeklinde hazırlık yapılır.

b- Ambalaj vb. kâğıtlar üzerinde pastel ya da diğer boya kalemleriyle yazıya geçiş çalışmalarına hizmet edici serbest çizgi alıştırmaları yapılır.

c- Yazıya geçişten önce çizgi alıştırmaları kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru yaptırılır. Dik çizgiler yukardan aşağıya, yatay çizgiler soldan sağa doğru çizdirilir. Yuvarlak çizginin saat kadranı 2 noktasından başlayarak, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizilir.

Bu çizgi alıştırmaları sırasıyla havada, sıra üzerinde, tahtada yapılır, daha sonra alıştırma kitaplarına, deftere çizdirilerek pekiştirilir. Çizgi alıştırmalarını birçok defa aynı şekilde yaptırmak yerine, kenar süsleri yaptırmak gibi çeşitli tekniklere başvurulur. Her şekil üzerinde gerekli eleştiri, uyarma ve açıklamalarda bulunulur. Dikkat iyiye, doğruya çekilip istek uyandırıldıktan sonra aynı şekli iki, üç defa bilinçli olarak çalışmaları sağlanır. Tekrarlarda renkli boya kalemlerinden ve tebeşirlerden faydalanır.

d- Çizgi alıştırmalarından sonra küçük ve büyük temel harflerin birlikte kullanıldığı kısa cümleler seçilir. Bu çalışmalar ilk okuma yazma öğretiminde uygulanacak yöntem ve tekniklerle bütünleştirilir.

Yazı arasında yer alan noktalama işaretleri ve rakamların yazılışında sınıfta öğretilir. Rakamların, küçük ve büyük harflerin, diğer işaretlerin nasıl yazıldığını, nereden başlayıp nerde bittiği örneklerle uygun şekilde gösterilir. Öğrencilerin, yazılan yazılara özellikle bu bakımda dikkatleri çekilir.

Öğrencilerin harflerin yazımı bakımından düştükleri hatalar, çözümlemeden önce kelimelerin doğru yazılışına dikkatleri çekilerek düzeltilir. Çözümlemede harflerin tanınmaya başlanmasından sonra da harflerin yanlış yazımı gözlenirse, düzeltme işi üzerinde ısrarla durulur. Yazı öğretimi alfabe öğretimi ile beraber yürütülür. Bunun için bozuk yapıldığı görülen harf ve rakamlar, öğretmen tarafından öğrencinin defterine kırmızı kalemle kullanılması yerinde olur. Sonra öğrenciden aynısını yapması istenir. Bu tür düzeltmelerde kırmızı kalem kullanılması yerinde olur. Kırmızı renk, öğretmen tarafından yapılan düzeltmeleri göstereceği gibi öğrencinin hangi yanlışları yaptığını ve kendisinden nasıl yapması gerektiğinin istendiğini göstermesi açısından önem taşır. Bunun için, bu rengin yalnız öğretmen tarafından kullanılması, öğrencinin başlıklarda ve işaretlemelerde başka renkleri kullanmaları sağlanır. Bu çalışma ile öğrencilerin yazılarında görülen kusurların düzeltilmesi daha da kolaylaşır. Öğretmen tarafından öğrenci defterleri kontrol edildiğinde sayfanın görülebilen bir yerine küçük bir paraf atılarak yapılan çalışmanın / ödevin kontrol edildiği belirtir. Bu kontrol parafı öğrencilerini yazıları

değerlendirilirken, noktalamaya ilişkin hatalar göz ardı edilmez. Çünkü noktalama, yazıya anlam ve yorum katar.

Harfler ve kelimeler arasına bırakılan boşluklar göze hoş gelecek şekilde, dengeli ve uyum içinde olmalıdır. Harf, kelime ve satır aralıklarındaki uyum, kolay ve rahat okunabilirliği sağlamak içindir. Harfler arasındaki boşluğun ayarlanması, harfler arasındaki eşit boşluklar bırakılması suretiyle yapılır. Kelimeler arasında büyük temel harflerde iki kelime arasına büyük “E” harfi, küçük temel harflerde iki kelime arasına “-e” harfi girebilecek kadar boşluk bırakılmalıdır.

Ders bitiminde öğrencilerin çalışmaları tamamlanmışsa defterleri, bir sonraki yazı dersinde kullanılmak üzere kaldırılır. Defterlerin aynı renkte kaplanmış olması, tertip ve düzen bakımından yararlı olur. Yazı defterleri sınıf dolabında korunmalıdır. Böylece, bu defterlerin yazı dersi dışında kullanılması önlenir.

Bu sınıfta, yazı çalışmalarında sol elle yazan öğrenciler, sağ elle yazmaları için zorlanmaz. Bireysel farklılıklar her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

e-Yazı çalışmalarıyla birlikte zaman zaman ve yeri geldikçe konunun anlamına uygun kenar süslemelerine yer verilerek öğrencilerin estetik eğilimlerine fırsat tanınır.

2.4.2 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 2004

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- 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 iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

gibi çeşitli **zihinsel ve temel becerileri kazanmaları** beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini ön plana çıkmaktadır, bilinçli kararlar verme, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.

PROGRAMIN VİZYONU

Türkçe Eğitim 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;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,

- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren

Bireylerden oluşan bir toplum hedeflemektedir.

PROGRAMIN TEMEL YAKLAŞIMI

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı 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 yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Türkçe Öğretim Programı'nda;

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zeka yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerini gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda **görsel okuma ve görsel sunu** ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- 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.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleşerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde **“Ses Temelli Cümle Yöntemi”** benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin

iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözmeye, girişimcilik gibi becerilerini geliştirmek için yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

PROGRAMIN YAPISI

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

A.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanımlarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözmeye ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve platonik yönlerden gelişimlerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımlarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlıklarını sağlamaktır.

B. Temel Beceriler

Türkçe (1-5) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler;

- **Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma**
- **Eleştirel düşünme**
- **Yaratıcı düşünme**
- **İletişim**
- **Problem çözme**
- **Araştırma**
- **Bilgi teknolojilerini kullanma**
- **Girişimcilik karar verme**
- **Metinler arası okuma kişisel ve sosyal değerlere önem verme**

olarak sıralanmaktadır.

C. Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır.

17.06.2003 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının geliştirilmesine yönelik yapılan toplantı sonucu ortaya çıkan öneriler şunlardır:

Türkçe öğretimiyle ilgili öneriler:

- 1981'den bu yana uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programının temel felsefesi üzerine yapılandırılan taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı mutlaka değerlendirilmeli
- Çalışmaları tamamlanmış olan orta öğretim “Edebiyat” ile “Türk Dili ve Anlatım” derslerine ait taslak öğretim programları da değerlendirilmeli
- Türkçe kitaplarına alınacak metinlerin mutlaka ana fikri olmalı
- Dili öğretmek için özel metin üretme çalışmalarına ağırlık verilmeli
- Kitaplardaki sözlük bölümleri görsel öğelerle zenginleştirilmeli

- TTKB'de uzmanlardan oluşan, “Çocuk Kitapları İnceleme Birimi” kurulmalı
- Okullarımızda Türkçe öğretimi için “dil derslikleri” oluşturulmalı
- Taslak programların incelenmesi, yeni yaklaşımlardan haberdar kişilerden oluşan bir grup tarafından yapılmalı
- Öğretmen, değişik ortamları değerlendirecek biçimde donanımlı yetiştirilmeli
- Sınıflara göre öğrencinin kullanması gereken sözcük sayısının tespiti çalışması yapılmalı
- Doğal ortamda öğrenme gerçekleştirilmeli
- Soyut kavramlar somutlaştırılarak öğretilmeli
- Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ile Orta Asya'daki Türk varlığına yönelik Türkçe öğretim programları hazırlanmalı

Türkçe dersi öğretim programının hazırlanması ile ilgili öneriler:

- Standart temelli ya da kazanıma dayalı bir anlayış esas alınmalı
- Programlarda sınıflar ve dersler arası paralellik sağlanmalı
- Dilimizin incelikleri sezdirilmeli
- Türkçe öğretimi, konulardan çok beceri kazandırma üzerine yapılandırılmalı
- Türkçenin dinleme, konuşma, okuma, yazma boyutlarına görsel boyut da eklenmeli
- İletişim odaklı, öğrenci merkezli bir yaklaşım izlenmeli
- Türkçeyi yeterince düzgün konuşamayanlar için özel bir bölüm yer almalı
- Teknolojik okur- yazarlığa yer verilmeli
- Tematik yaklaşıma yer verilmeli
- Çoklu zekâ kuramından yararlanılmalı
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı
- Öğrencinin eleştirel bir yaklaşım kazanmasına özen gösterilmeli
- Metinler arası okuma, düşünme ve kavrama ilişkisine önem verilmeli
- Metin seçimi hassasiyetle yapılmalı
- Ders dışı ortamlardan da yararlanma konusunda program rehberlik etmeli
- Bölgesel koşullar dikkate alınmalı
- Türkçe dersi diğer derslerle ilişkilendirilmeli
- Programlarda bilimsel kaynaklar gösterilmeli
- Mevcut yazı programındaki hatalar düzeltilmeli
- Programda, ölçme sorularının bilgi düzeyinin üstüne çıkarılmasıyla ilgili açıklamalar yer almalı

- Öğrencinin bilgi üretmesine yönelik yapılandırılmalı
- Programda tek bir yöntem önerilmemeli (özellikle ilk okuma ve yazma öğretiminde)
- Terimlerin Türkçeleri olmalı
- Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalı
- Okuma alışkanlığını geliştirmek için okuma dosyasının tutulması vurgulanmalı
- İlk üç sınıfta beceri kazandırma, daha sonra bu becerileri geliştirme yoluna gidilmeli
- Kavram haritaları hazırlanmalı

2.5 İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ

İlk okuma- yazma öğretimi, alfabelerin gelişmesi gibi birçok aşamadan geçerek günümüze kadar ulaşmıştır (Güleriyüz, 2004). Yöntem, Köksal (2004, s.33) tarafından “bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenilen düzenli yol” olarak tanımlanmıştır. Tarihsel süreç içinde değişik birçok ilk okuma-yazma öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Dünyada okuma-yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan 50' den fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemler; harf (alfabe), ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach, hece (syllabique), mixte, bak-söyle, Beacon vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900'lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu, global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne dayalı olarak gelişmiştir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlemesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır. Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır.

Bir ülkede okuma-yazma öğretim yöntemi seçilirken, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, eğitim-öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, çocuğun gelişim özellikleri, ülkede kullanılan materyal vb. gibi hususlar belirleyici olmaktadır (Güneş, 1997, 137-155).

Yöntem Konusunda Günümüzdeki Gelişmeler

Dünyamızda okuma-yazma öğretim yöntemlerine ilişkin son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında ülkeler arasında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. En alt sırada ise Tunus bulunmaktadır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir (MEB,2004, 1-6). Yine bu verilere göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksembourg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler iyi sıralarda yer alamamışlardır.

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma-yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden; ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Yöntem değişikliği çalışmalarına başlanmıştır.

Diğer taraftan UNESCO tarafından yapılan çeşitli araştırmalarda dünyamızda okuma-yazma bilmeyenlerin hızla arttığı, bunun okuma-yazma öğretim yöntemleriyle de ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu konuda UNESCO Genel Direktörü Koichiro Matsuura, 13 Şubat 2003, 8 Eylül 2003 ve 8 Eylül 2005 tarihli mesajlarında:

Okuma-yazma öğrenmeyi öğrenme sürecinin merkezine oturtacağız. Okuma-yazma; her bireyin gelişimini, kapasitesini sonuna kadar geliştirmesi ve hür bir yaşam sürdürmesi için gereklidir. Bunun için önümüzdeki 10 yıl boyunca yeni yöntemler bulunmalıdır. Çünkü okuma-yazma öğrenme sürecinde artık eski yöntemler artık geçerli değildir.

Öğrenme sürecinde tek bir okuma-yazma öğretim yöntemi üzerinde durmayacağız. Dikkat çekici daha farklı yöntemler ve çözümler üretmeye çalışacağız. Ulusal düzeyde hükümetlerin çabalarını dikkate alarak 10 yıl içerisinde yerel düzeyde yeni yöntemlerin gelişimine ortam hazırlayacağız (UNESCO, 2003-2005) şeklindeki açıklamalarıyla okuma-yazma öğretiminde yeni yöntemlere geçilmesi konusuna dikkat çekmiştir.

Okuma yazma öğretim yöntemlerine yönelik en kapsamlı araştırmalar ABD’de yapılmıştır. Yöntemlerin etkilerinin incelendiği 100.000’den fazla araştırma ve 38 deneysel çalışma yapılmış, çalışmalar sonucunda sesle başlayan ve sistemli ses eğitimi veren yöntemlerin üst düzeyde iyi sonuç verdiği ortaya çıkmıştır (Güneş, 2007).

Ülkemizde ve dünyada geçmişten bu güne kadar birçok okuma-yazma öğretim yöntemi kullanılmıştır. Güneş (1997), bu yöntemlerin gruplanmasının genellikle “sentez”, “analiz” ve “karma yöntemler” olarak kabul gördüğünü belirtmektedir. Okuma-yazma öğretimi konusunda araştırmalar yapmış olan Gray ise (Akt: Öz,1998, s. 2-3-10) okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri üç ana başlık altında toplamıştır:

1. İlk ortaya çıkan uzmanlaşmış yöntemler
 - a) Harf (Alfabe) Yöntemi
 - b) Ses (Fonetik) Yöntemi
 - c) Hece yöntemi
2. Daha sonra ortaya çıkmış uzmanlaşmış yöntemler
 - a) Kelime (Sözcük) yöntemi
 - b) Cümle yöntemi
 - c) Hikaye/Öykü/Metin yöntemi
3. Son zamanlarda evrimleşmiş yöntemler
 - a) Eklektik (seçken) yöntemler
 - b) Öğrenciyi mihver kabul eden yöntemler

2.5.1 İlkokul Programında İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

1. Harf (Alfabe) Yöntemi

Harf yöntemi 19. yy. sonlarına kadar tüm dünyada kullanılmış bir ilk okuma yazma öğretim yöntemidir. Bu yöntemin temel sayıltısı, sözcükleri okumak için önce harfleri tanıma gerekliliğidir (Öz, 1998, s.3). Sözcüğün öğretilmesi için önce o

sözcükteki harfler öğrenciye kavratılır. Calp (2003), bu yöntemde harflerin bir işareti, bir sesi ve bir de adının olduğunu belirtmektedir. Harfin adının öğretilmesinin sorun yaratmasına rağmen bu yöntemde harfin adının öğretildiğini ifade etmektedir. Yöntemde ünlü ve ünsüz harfler birleştirilerek okutulur. Büyük ve küçük harfler alfabedeki sırasıyla öğretilir. Öğrenci başta iki, üç, dört ve beş sestten oluşan bileşikleri hecelemeyi öğrenir. Birleştirilen bu seslerin bazıları anlamsız olabildiği gibi bazıları kelime ya da hece oluşturabilir. Daha sonra bu heceler ve sözcüklerden cümlecik ve cümleler oluşturulur. Bu yöntemin kullanıldığı öğretim sürecinin her aşamasında sık tekrarlara gereksinim vardır.

Bu yöntemle okuma-yazma öğretiminde istenilen verim elde edilememiştir. Çünkü harcanan emek çok, ürün ise azdır. Tekrarların çok olması öğrenciyi okuma yazmaya karşı isteksiz kılmaktadır (Köksal, 2001). Calp (2003), yöntemde dikkatin anlamaya değil harflere yöneldiğini, böyle bir yöntemle anlamaya yönelik bir okumanın gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir.

2. Ses (Fonetik)Yöntemi

Bu yöntemde yine okumaya sesle başlanmaktadır. Ancak sesler adlarıyla değil, sözcükteki söyleniş biçimleriyle kavratılır. Belirlenen sıraya göre önce ünlüler, sonra ünsüzler kavratılır. Ünsüzler ünlülerle söylenerek okuma alıştırmaları yapılır (Öz, 1998, s.5).

Ses yönteminin, harfin adı ile sesinin farklı olduğu dillerde uygulanabildiği belirtilmektedir (Güneş, 1997). Bu yöntemin bazı üstünlüklerinin olmasına rağmen, eleştirildiği noktalar da vardır. Ses yönteminin tüm dillere uygulanamadığı belirtilmektedir. Bu yöntemle okuyan öğrencilerin, sözcük üzerinde çok aldıklarından anlamlı okuyamadıkları görülmüştür. Okuma hızının da düşük olduğu belirtilmektedir (Köksal, 2001).

Calp'e göre (2003), bu yöntemde sık sık yapılan tekrarlar zaman kaybına, öğrencilerin bıkmalarına ve zihinlerinin boş yere yorulmalarına yol açmaktadır. Ses yöntemi özellikle doğru, hızlı ve anlamlı okuma yazmayı, okuduğunu anlamayı engelleyen bir yöntem olduğundan fonksiyonel değildir.

3. Hece Yöntemi

Hece yönteminde öğrencilere önce heceler öğretilir. Hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümleler oluşturularak okuma yazma öğretilir. Bu yöntemin, basit hece yapıları için uygun olduğu savunulmaktadır (Öz, 1998).

Hecelerin sözcük ve cümle içinde öğretilmemesi durumunda sorunlarla karşılaşıldığı, öğrencinin yüksek bellek çabası harcadığı görülmüştür. Heceye dayalı tablo kullanılması, okumaya geçmeden okumaya olan ilginin kaybolmasına neden olduğu belirtilmektedir (Köksal, 2001).

Hece tablosunu ezberlemeyi ve daha sonra bu hecelerden kelime oluşturmayı gerektiren bu yöntem, ezberlemeye dayandığı ve belleği zorladığı için uygun bir yöntem değildir (Calp, 2003).

4. Hikaye/Öykü/Metin yöntemi

Öykü yöntemi, çözümleme-bireşim mantığına uygun olarak uygulanan gelişmiş bir yöntemdir. Çünkü bu yöntemde çözümleme-bireşim yönteminin tüm aşamaları uygulanır. Öykü yönteminde, anlamlı bir bütünlük içeren bir öykü ya da masal bir metinle öğretilir. Metin okunur, drama yapılır ve anlatılır. Daha sonra metin bölümler halinde ezbere okutulur ve yazdırılır. Metnin cümleleri çözümlenir ve elde edilen sözcüklerden yeni cümleler oluşturulur. Metnin hazırlanması öğretmenin özel çabasını gerektirir. Metnin resimlendirilmesi, canlandırılması öğrenci için zevkli bir uğraş haline gelir. Bu yöntem özellikle kitap okuma çalışmalarında kullanılmaktadır.

Yetişkinlere yönelik okuma yazma çalışmalarında olumlu sonuçlar vermektedir. Güneş (2007) öykü yöntemine getirilen eleştirileri, öğrencilerin hikayeye kendilerini fazla kaptırmaları, hikayenin uzunluğu nedeniyle öğrencilerin cümle ve kelimeleri yeterince tanıyamamaları ve bu nedenle okumaya geçememeleri şeklinde açıklamıştır.

5. Karma Yöntem

Bu yöntem daha çok yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde kullanılır. Bu yöntemin kullanılış amacı, öğrencilere daha kısa bir sürede okuma yazma öğretmektir.

Çözümleme ve bireşim yöntemleri birlikte kullanılır. Bu yöntemde bir iç tutarlılıktan söz etmek mümkün değildir. Bu yüzden bu yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaşacağı vurgulanmaktadır. Güleriyüz (2004), bu yöntemin uygulanmasında, okuma yazmada asıl olan kurallı, doğru, düzgün okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gözardı edildiğini belirtmektedir. Bu yöntemle okuma yazma öğretilirken öğrencilerin psikolojik dünyasının olumsuz etkileneceğini de vurgulamaktadır.

6. Sözcük (Kelime) Yöntemi

Sözcük yöntemi, ilk okuma yazma çalışmalarına, anlamlı sözcüklerin öğretilerek başlandığı bir yöntemdir. İlk önce bütün öğrencilerin bildiği sözcükler öğretilir. Öğretilen sözcükler cümle içerisinde kullanılır. Öğretilen her sözcüğün, öğrencilerin hatırlayabilecekleri bir şekli olduğu kabul edilir. Öğretilecek yeni sözcüklerin yanına resimleri konulur. Bu yöntemde öğrencinin dikkati ‘hece, harf’ gibi sözcük ayrıntılarına çekilir. Aynı zamanda bireşim ve çözümleme yöntemlerinden de yararlanır. Bu yöntem, okuma yazma öğretiminin önemli basamaklarından kabul edilmektedir (Köksal, 2001).

Yukarıda açıklanan ilk okuma yazma öğretim yöntemleri, daha önce bir şekilde, farklı ülkelerde uygulanmış olan yöntemlerdir. “Ses temelli cümle yöntemi”nin de bir ilk okuma yazma öğretim yöntemi olduğu ve ülkemizde geliştirildiği açıklanmaktadır. Bu yüzden, ses temelli cümle yöntemi aşağıda ayrı bir başlık altında ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.5.2 İlköğretim Okulu Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

- **Çözümleme (Analiz) Yöntemi**

Çözümleme yöntemi, harf, ses ve sözcük yöntemlerinin ileri aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu yöntemle okuma-yazma öğretimine anlamlı cümlelerle başlanır. Daha sonra cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere ayrılarak okuma yazma çalışmaları sürdürülür. Bu yöntem de bireşim işlemi de yapılmaktadır. Güleriyüz (2004), bu yöntemi “Çözümleme-Bireşim” yöntemi olarak adlandırmaktadır. Çünkü bu yöntemde çözümleme ve bireşim işlemleri eşzamanlı olarak yapılmaktadır.

Cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi; Ali bak, Ali ata bak, Emel eve gel, Emel bal al, Işık ılık süt iç, İpek ipi tut, İpek topu at, Ömer mısır sever, Ömer mısır yer, vb. cümlelerle yapılmaktadır. Bu cümleler daha sonra sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere bölünmektedir. Her aşamada bölünen öğeler birleştirilerek yeni kelime ve cümleler yapılmaktadır.

Çeşitli araştırmalarla cümle yönteminin yetersizlikleri şöyle belirlenmiştir: Okuma-yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir. Cümleler sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere ayrılmaktadır. Her aşamada elde edilen öğelerle yeni kelime ve cümleler üretilmelidir. Bu sıra çok iyi izlenmelidir.

Öğrencilere aynı anda analiz ve sentez öğretilmektedir. Bu durum öğrencinin süreci karıştırmasına neden olmaktadır.

Kelimeler bölündüğünde ortaya çıkan hecelerin işlek olmaması, yeni kelime ve cümle oluşturmaya zorlaştırmaktadır. (Emel-mel, Işık-şık, ılık-lık, İpek-pek, Ömer-mer, mısır-sır, vb. gibi)

Okula yeni başlayan öğrencilerin dikkat genişliği (birden fazla konu yada nesneyi aynı anda algılayabilme ve hatırlayabilme becerisi), 3-4 harfli bir kelimeyi öğrenecek düzeyde olduğundan, öğrenciler “Işık ılık süt iç.” gibi verilen bir fiş cümlesinin tamamını öğrenememektedirler. Fiş cümlelerinin ilk kelimelerini öğrenmekte diğerlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla bu yöntem çocukları okula başladıkları ilk günden ezbere alıştırmaktadır.

Bu yöntemle yeni kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan öğrenciler hep benzer cümleleri okuyup yazmaktadırlar. Aynı cümlelerin sürekli tekrar edilmesi, defalarca okunup yazılması, öğrencilerin hem ezberlemesine hem de monoton tekrarlar yapmasına neden olmaktadır. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.

Cümle öğretilirken cümlelerin anlamı öğretilmektedir. Cümlelerin kelimelere ve hecelere bölünmesi sürecinde anlam ikinci sırada kalmakta ve anlamsız çok sayıda hece ile çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla anlama düzeyinde gelişme geç olmaktadır.

Öğrencilerin çoğu okula harfleri öğrenerek gelmektedir. (Cep telefonu, bilgisayar, televizyon, vb.) Bu durum cümle yöntemini zorlaştırmaktadır.

Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretimin yapılması öğrencinin yaratıcılığına ve aktif olmasına engel olmaktadır (Güneş,2005).

Öz’e (1998, 9) göre, cümle çözümleme yöntemi uygun tekniklerle uygulanırsa öğrenci için gerekli olan tüm davranış ve becerileri geliştirir. Bu yöntem öğrenciyi, okuduğunu düşünmeye, metni iyi anlamaya, kelimeleri doğru olarak tanımaya, okuma ile ilgilenmeye alıştıırır.

Öğrencilerin cümleleri anlamadan, ezbere okuyup yazmaları ve mekanik bir okuma yazmanın gerçekleşmesi bu yönteme getirilen diğer eleştirilerdendir (Güleryüz, 2004).

- **Ses Temelli Cümle Yöntemi**

MEB 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma öğretiminde ‘ses temelli cümle yöntemi’nin uygulanmasının benimsendiği açıklanmaktadır. Bu

yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta ve yazılanlar da okunmaktadır (MEB, 2005).

Örneğin, Pazartesi günü “e”, Salı günü “ l”, Çarşamba günü “el”, Perşembe günü “ele”, Cuma günü “ el ele. El ele.” öğretilmektedir. Sonraki hafta “a, al, ala, El al. Ela al. Ela ele al. Lale Ela el ele. Ela lale al. “t”, et, ete, at, Ata, tel, Talat, Ata et al. Talat tel al. vb. devam etmektedir. Önce birinci grup sesler öğretilmektedir: (1.Grup: e, l, a, t) Ardından ikinci grup sesler verilmektedir (2.Grup: i, n, o, r, m). İkinci grup seslerden sonra ortalama 500 kelime, 100 cümleye ulaşılmaktadır. Daha sonra üçüncü grup sesler ve diğerleri öğretilmektedir. (3. Grup: u, k, ı, y, s, d)

• Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

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

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

- **Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri**

Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretilirken dikkat edilecek ilkeler, M.E.B. 2005 Türkçe dersi öğretim programında aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

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.
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
 - İşlek hece yapısına sahip olması.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

1. Hazırlık

Ses temelli cümle yönteminin bu aşaması çözümleme yönteminin hazırlık süreçleri ile benzerlikler göstermektedir. Bu aşamada sırada doğru oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Ayrıca el becerilerini geliştirici hareketler, çeşitli boyamalar, kalem tutma alıştırmaları, serbest ve düzenli çizgi alıştırmaları gibi etkinlikler yapılır.

2. Sesi Hissetme ve Tanıma

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

- a) Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- b) Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur. Örneğin tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hayvan veya eşya adında olduğu sorulabilir. (Bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.)

c) Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

3. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harf aşağıdaki sıraya göre yazılır ve okunur.

- a) Öğretmen tahtada bu harfin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- b) Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler ok yönünde defalarca giderek harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- c) Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- d) Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına (4mm, 5mm, 4mm aralıklı) öğrenciler harfleri yazmalı; ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

4. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

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

- a. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır.
- b. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- c. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
- d. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- e. 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.
- f. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- g. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır.

5. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metinler başlangıçta kısa olmalıdır. Giderek daha uzun cümleli metinlere geçilmelidir. Metin oluşturmada basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlenmelidir (Güneş, 2007). Metin oluşturma sırasında iki noktaya dikkat edilmesi gerekir. Bu noktalardan biri metinlerin hep aynı cümlelerden olmaması, diğeri cümlelerin birbirleriyle anlam bağının kurulmasıdır.

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.

6. 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 da sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar. Bu çalışmalarla öğrencinin yavaş yavaş akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi akıcı okuyup yazması beklenmektedir (Güneş, 2007).

Dolayısıyla bu yöntemin uygulanmasına karar verilmesinin amacı, İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacına paralel olarak, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Günlük yaşamımızda dili etkili ve doğru kullanmayan birçok kişiyle karşılaşmak mümkündür. Belki de eğitim öğretim başlangıcında kullanılan ilk okuma-yazma yöntemleri, bu yetersizliklerin nedeni olabilir. İlk defa 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanan “ses temelli cümle yöntemi” ile okuma-yazma öğretimi ile dili iyi kullanan, okumayı seven, okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Daha önce kullanılan cümle yönteminde öğrenciler, Mart-Nisan döneminde okumayı öğrenirken, ses temelli cümle yöntemi ile bu amaca birinci yarıyıl sonunda ulaşıldığı pilot uygulamalar sonucunda görölmüştür.

Güneş (2005), pilot uygulamalar sonucunda Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma – yazma öğretiminde öğrencilerin:

- Grup hâlinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri,
- Düzgün el yazısı yazdıkları,
- Dikkat düzeylerinin arttığı,

- Anlama düzeylerinin arttığı,
- Öğrenme sürecinde aktif oldukları,

sonuçlarının elde edildiğini belirtmektedir.

Ancak bu yönteme de birçok eleştiri getirilmektedir. Bu yöntemin, Türkçenin yapısına uygun olmadığı, çocuğun okuma hızını düşüreceği, gözün sıçrama hareketini, hızlı ve anlamlı okuma düzeyini olumsuz etkileyeceği özellikle öğretmenlerin bir kısmı tarafından getirilen eleştirilerdendir.

Binbaşıoğlu (2005), STCY olarak belirlenen yöntemin, hızlı ve anlamlı okuma becerisini kazandırmaya yönelik bir yöntem olmadığını, bunun çeşitli bilim kurullarınca incelenip değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir durumun zamanında İngiltere’de uygulandığını ancak tekrar cümle yöntemine dönüldüğünü belirtmektedir.

Binbaşıoğlu STCY’ye getirdiği diğer eleştirileri şu şekilde açıklamaktadır:

İlk okuma ve yazma öğretimine harften başlamak, mantıksal olduğu için birçok kimseyi tatmin edebilir; fakat, deneysel sonuçlara önem verenleri asla. Çocuğun ilk zamanlarda bir iki cümleyi seslendirmesi, konuyu bilmeyen ana babalar tarafından olumlu karşılanabilir. Ama, gerçek bu değildir. Okumada ‘seslendirme’ olgusu bizi yanlış yargılara ve yanlış uygulamalara götürmemelidir (Binbaşıoğlu, 2005).

Çelenk de (2005) geçmişte cümle çözümleme yönteminin tartışmasız okuma yazma öğretiminin en doğru ve tek yolu olarak görüldüğünü, MEB yöneticileri başta olmak üzere eğitim kamuoyunda büyük destek bulduğunu belirtmektedir. Şimdi ise eski yöntemin tam zıttı bir yöntemin uygulamaya konulduğunu, okuma yazma öğretimi için STCY’yi önerenlerin kendi deneme sonuçlarını bile beklemeden bu yöntemi okuma yazmanın tek, tartışmasız ve en doğru yolu olarak gösterdiklerini açıklamaktadır. Çözümleme yönteminden bir anda vazgeçilmiş olmasının aydınlanması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir. Kabadayı (2006), STCY’nin aslında karma yöntem olduğunu, her ne kadar Türkçenin sondan eklemeli dil özelliğine bağlı olarak bu yöntemin benimsenmesi doğru olarak görülse de, uygulamada seçilen yol tümevarım-tümdengelim yöntemlerinin Türkçenin biçim-anlam diyalektiğine uygun olmadığını ifade etmektedir. Uygulamada geriye dönmeler, hecelemler, ve anlam karmaşaları gibi ciddi sorunların ortaya çıktığını, bunun da çocukların zihinsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

7. Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretimine ilk defa 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında bitişik eğik yazı ile başlanmıştır. İlk okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanacak olmasına, özellikle öğretmenler ve veliler tarafından getirilen eleştiriler halen devam etmektedir.

Öğrencilerin sesleri yazarken zorlanacakları, bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlamalarının dik temel harfleri yazmada ve okumada sorun yaşatacağı düşünceleri mevcuttur. Ancak hangi tür harflerle okuma yazmaya başlanması gerektiği bir tartışma konusudur (Akyol, 2005).

Artut'a (2006) göre, bitişik el yazısı yazarın kişiliği hakkında ipucu verebilmekte, sadece bu yönüyle bile güzel bir yazı yazmak önemli olabilmektedir. Güzel, akıcı yazı yazmak için, bilinen harfleri yan yana getirmek yeterli değildir. Dik temel yazıya karşılık el yazısı, insanları birbirinden farklı yapan önemli bir ifade biçimidir.

Bitişik eğik el yazısı öğrencide yazı yazma isteğini artırmakta, öğrencilerin ilgilerini uyandırmakta, yazı yazmaya özendirmekte, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte, süslü yazı yazma zevkini kazandırmaktadır. Bitişik eğik yazı aynı zamanda güzel yazı yazmaya da uygundur. Bitişik eğik yazının harfleri öğrencilerin yapacakları çeşitli süslemelere daha elverişlidir (Güneş, 2006).

Yapılan araştırmalar, iki yazı karakterinin (dik temel yazı ile bitişik eğik yazı) birbirine üstünlüğünü ortaya koyacak sonuçlar vermemiştir. Graham, Berninger ve Weintraub tarafından, 4-9 sınıflar düzeyinde 600 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, okunabilirlik ve hız açısından, dik temel harfler veya eğik harflerle okuma yazmaya başlama arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Akyol, 2005). Dolayısıyla ilk okuma yazma çalışmalarına dik temel veya bitişik eğik yazı ile başlanması, herhangi bir sorun yaratmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma çalışmalarına bitişik eğik yazı ile başlanması gerekliliği aşağıdaki gibi açıklanmıştır (MEB, 2005):

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. Yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
 7. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır.
 8. 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.
 9. 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. Akyol (2005) da bitişik eğik yazının etkililiğine ilişkin olarak aşağıdaki açıklamaları yapmaktadır:
1. Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenmek dik temel harflerle yazılan metinleri okumada sorun oluşturmamaktadır.
 2. Eğik harflerin sadece bir başlangıç noktası varken dik harflerin farklı başlangıç noktaları vardır. Bu durum çocuk açısından sıkıntılara yol açmaktadır.
 3. Eğik harflerin görüntüleri birbirinden farklıdır. Bundan dolayı çocuk harfleri birbirine karıştırmadan yazabilmektedir.
 4. Dik temel harflerde sorun, harf yazımında hareketlerin nerede başlayacağını ve nasıl bitirileceğinin kolay öğrenilemeyeşidir. Çünkü farklı noktalardan birleştirme söz konusudur. Oysa eğik yazı harflerinin çoğu el kaldırmadan tek harekette yapılmaktadır.
 5. Bitişik eğik yazı yazmak, bitişik eğik yazının kolay okunmasına katkı sağlamaktadır.
 6. Programda seçilen bitişik eğik yazıyla öğretim yönteminde daha fazla kelime öğrenilmektedir.
 7. Öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.
 8. Bitişik eğik yazıda harfler ayna görüntüsü oluşturmaz. Çünkü bütün harflerin şekilleri birbirinden farklıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ile evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulanması, verilerin çözümünde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanacaktır.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama niteliğinde bir model kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde “Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi” taraması anketi Hatay ilindeki Antakya merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bilgilere dayalı olarak durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve geliştirilecek öneriler ışığında “Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretimi” konusunda sınıf öğretmenlerinin eski ve yeni ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin ortak görüşleri ve beklentilerinin neler olduğu açıklanacaktır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırmacı tarafından araştırmaya katılan deneklerin görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Ölçme aracı hazırlanırken araştırma konusu konusıyla bağlantılı olabilecek anketler, makaleler, kitaplar, tezler incelenmiştir. Hazırlanan ölçme aracı, danışman öğretim üyesinin de görüşleri ve düzeltmeleriyle son halini almıştır.

Ölçme aracının örnekleme uygulanmasından sonra elde edilen veriler kayda alınmış ve seçenekli sorular ve cevapları SPSS 11.5 paket programı kullanılarak önce veriler girilmiş, sonra yüzdelik ve frekans dağılımları, pasta grafikleri SPSS paket programında analiz edilmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1 Evrenin Sınırları

Araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma evreninde Antakya ilçe merkezinde 35 resmi ilköğretim okulu bulunmaktadır.

Evrendeki ilköğretim okullarındaki mevcut sınıf öğretmeni sayısı 752'dir.

3.2.2 Örneklem Oluşturulması

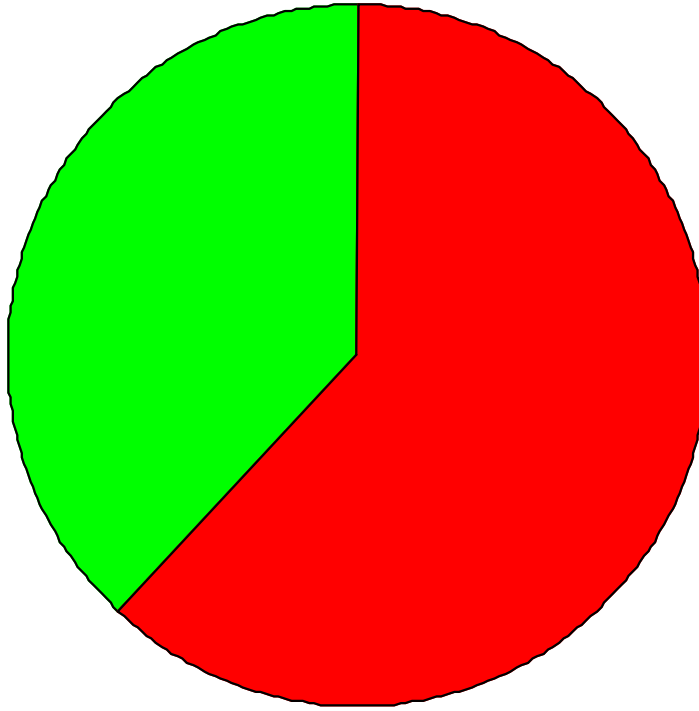
Araştırmanın örnekleme Olasılık Dışı Örnekleme Türlerinden **Uygun Örnekleme** (convenience sampling) **dir**. Görülen kişiye anket uygulanması (captive audience) söz konusudur. Bu yaklaşıma; araştırmacıya tanıdık çevresinden örnekleme alma imkanı da vermektedir.

Araştırmanın örnekleme, ilçe merkezindeki resmi ilköğretim okullarından ulaşılabilen 21 okula uygulanmıştır. Ayrıca anketi cevaplayabilecek (STCY ve ÇY'ni yani her iki yöntemi uygulamış) 308 deneğe anket verilmiş olup bu anketlerden 277 adedi araştırmacıya dönmüştür. Anketler Hatay Valiliği onaylı 'Anket Uygulama İzin Belgesi' (bkz. EK1) gösterilerek her ilköğretim okulundaki ilgili yöneticiye teslim edilmiş ve tamamlanan anketler toplu olarak aynı kişiden alınmıştır. Dağıtılan anketlerin küçük bir kısmı (31 adet) araştırmacıya ulaşamamıştır. Dağıtılan anket sayısının (308) oranla dönen anket sayısının (277) yüzdesi %89,9'dur. Bu sayıda örneklem için yeterli bulunmuştur.

Betimsel değişkenlerin (cinsiyet, hizmet süresi, mezun olduğu bölüm, kaçınıcı sınıf öğretmeni olduğu) örneklemdeki dağılımları aşağıda tablo ve pasta grafikleri halinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine göre Dağılımı

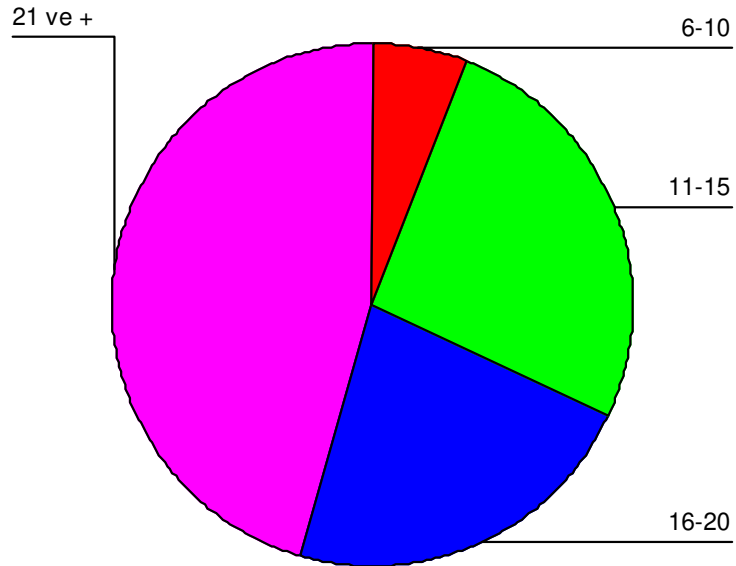
Katılımcı Cinsiyeti	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	171	62,0	62,0	62,0
Erkek	105	38,0	38,0	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Erkek % 38,0**Katılımcı Cinsiyeti****Kadın % 62,0****Şekil 3.1: Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.**

Tablo 3.2 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı

Hizmet süresi (Yıl)	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
6-10	16	5,8	5,8	5,8
11-15	72	26,1	26,1	31,9
16-20	62	22,5	22,5	54,3
21 ve +	126	45,7	45,7	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Hizmet süresi

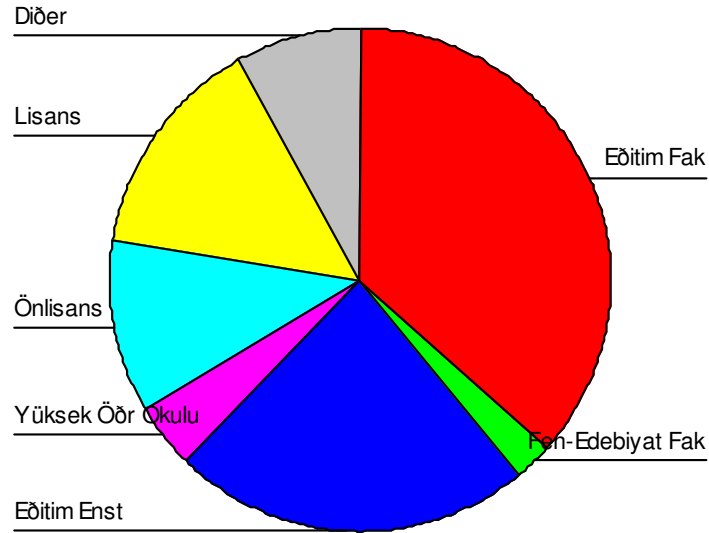


Şekil 3.2 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Sürelerine (Kıdem) Göre Dağılımı

Tablo 3.3 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Eğitim Fak.	101	36,6	36,6	36,6
Fen-Edb. Fak.	7	2,5	2,5	39,1
Eğitim Enst.	64	23,2	23,2	62,3
Yüksek Öğr. Okulu	11	4,0	4,0	66,3
Önlisans	31	11,2	11,2	77,5
Lisans	40	14,5	14,5	92,0
Diğer	22	8,0	8,0	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Mezun olunan okul

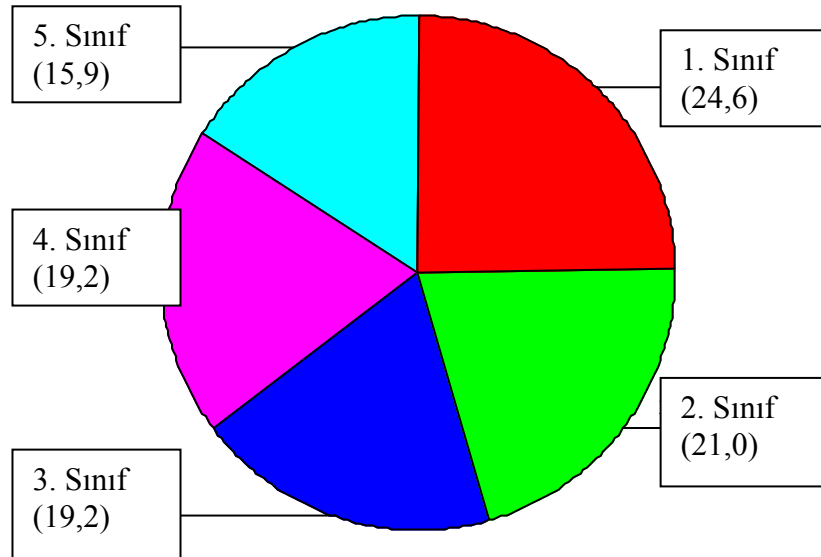


Şekil 3.3 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin En Son Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 3.4 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kaçıncı Sınıf Öğretmeni	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
1. sınıf	68	24,6	24,6	24,6
2. sınıf	58	21,0	21,0	45,7
3. sınıf	53	19,2	19,2	64,9
4. sınıf	53	19,2	19,2	84,1
5. sınıf	44	15,9	15,9	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Kaçıncı sınıf öğretmeni



1. Sınıf(24,6) 2. Sınıf (21,0) 3. Sınıf (19,2) 4.Sınıf (19,2) 5. Sınıf (15,9)

Şekil 3.4 Örneklemdeki Sınıf Öğretmenlerinin Okutmakta Oldukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan tarama anketi iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm; anketin uygulanmasına yönelik açıklamaları, anketi cevaplayan öğretmenlerin cinsiyetleri, hizmet süreleri, mezun oldukları okullar ve kaçınıcı sınıf okuttukları bilgilerinden oluşmuştur.

İkinci bölüm de ise “Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin (Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Çözümleme Yöntemi) karşılaştırmalarına ilişkin 17 karşılaştırma maddesi, çoktan seçmeli 6 soru, 2 tane de açık uçlu soru yer almıştır.

Ankette yer alan çoktan seçmeli ve karşılaştırmalı soruların yanında araştırmanın bazı alt problemlerine cevaplar oluşturması amacıyla katılımcının görüş ve yorumlarının kullanılabileceği açık uçlu sorularda yer verilmiştir. Bir dizi çalışmadan sonra son şekline getirilen anket çoğaltılmış ve denek gruplarına uygulanmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACI GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Bu araştırmada kullanılan anket tez danışmanı ve araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesine başlamadan önce konu ile ilgili araştırma, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenip ankete son şekli verilmiştir.

Geçerlilik, tez danışmanı ve alanda uzman olan diğer öğretim üyelerinin görüşleri çerçevesinde tek tek anket maddeleri ve ölçme aracının tümü için değerlendirilmiş, söz konusu uzmanlar ilgili ölçme aracının araştırma problemini yanıtlayacak geçerlilikte olduğu konusunda görüş birliği sağlamıştır.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Hazırlanıp çoğaltılan anketler, araştırmacı tarafından 2009 Haziran ayında örneklemdeki öğretmenlere elden dağıtılmış, anketin geri alınacağı gün öğretmenlerle tespit edilmiş ve aksaklık yaşanmadan anketler öğretmenlerden araştırmacı tarafından alınmıştır. Örneklemdeki 21 ilköğretim okuluna, her iki yöntemle okuma yazma öğretmiş sınıf öğretmenlerine toplam 308 adet anket dağıtılmış ve 277 anket geri alınmıştır. Anketlerin geri dönme oranı %89,9 olarak tespit edilmiştir. Dönen anketler içerisinde 1 katılımcı, anketteki tüm soruların seçeneklerini işaretlemiş olduğundan analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırma için gerekli veriler deneklere uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Toplanan veriler, bilgisayara kaydedilmiştir. SPSS 11.5 istatistik yazılımı programından yararlanılarak araştırma problemine ilişkin verilerin çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1.ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yönteminin (ÇY) benzerlik ve farklılıkları, uygulama sırasında karşılaşılan güçlük ve uygunlukları ile öğrencilere Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirtilmişti. Bu probleme aşağıdaki alt başlıklarda belirtilen alt problemlere dayalı olarak cevap aranmıştır.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin, Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanması sırasında karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt problemle ilişkili olan anketin 24. sorusu “Yeni yöntemde okumaya sesle, yazmaya ise bitişik eğik yazıyla başlanmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” ve 25. soru olan “Şu ana kadar yaşadığınız mesleki deneyimlerinize göre Ses Temelli Cümle Yönteminin ve Çözümleme Yönteminin öğretimi konusunda önerileriniz nelerdir?” şeklindeki sorulara sınıf öğretmenlerinin görüşleri açık uçlu anket soruları aracılığı ile alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin söz konusu anket sorularına verdikleri yanıtlar nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuş ve aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Tarama Anketinin 24. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu görüşleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- Öğrencilerin STCY ile okumaya daha erken geçtikleri; yalnız anlama ve okuma hızlarının önceki yöntem olan çözümleme yöntemine göre daha yavaş olduğu belirtiliyor.
- Yeni yöntemin okuma öğretimi için yapılan hazırlık aşamasında bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Okuma yapılırken kelimede hece düşmeleri, vurgulama ve tonlama eksiklikleri görüldüğü belirtilmektedir.
- STCY 'de aileler öğretim sırasında devreye giriyor. Harf öğretiyor. Bu da öğretmenin işini zorlaştırıyor.
- Bitişik eğik yazı öğretimi sırasında hazırlık aşamasının kısa olması, bireysel ilgilenmeyi ya da düzenli kontrol etmeyi engellemesine neden oluyor.
- Ayrıca ders kitaplarının dik temel yazı ile yazılması, eğik yazının günlük hayatımızda fazla kullanılmıyor olması yazının zamanla bozulmasına ve unutulmasına neden oluyor. Bu durum ileriki sınıflarda önemli sıkıntıların doğmasına neden oluyor.

Birinci Alt Probleme Yönelik Tarama Anketinin 25. Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu görüşleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- Ses temelli cümle yöntemine devam edilsin ama yazı öğretiminde dik temel yazıya geçilsin.
- Her iki yöntem harmanlanıp karma yöntem olabilir.
- STCY tam uygulanırsa iyi bir yöntem olur. Materyallerin çoğaltılması gerekir.
- STCY' de cümlelere daha kısa zamanda geçilmeli ve metinler çoğaltılmalıdır.
- STCY'de ünlü sesler daha erken verilmelidir.
- Yeni yöntemde okuma ve anlama düzeyini artıracak teknik ve yöntemlere önem verilmelidir.
- Yöntem seçimi öğretmenlere bırakılabilir.
- Velilerin bilgilendirilmesi gerekiyor.
- Çözümleme yöntemi ile eğitim yapıp ses verilebilir.
- Öğretmenler, ülkemiz genelindeki bölgelerin sosyo ekonomik düzeylerini (SED), göz önünde bulundurarak (özellikle doğu bölgelerinde yaşayan aileler, ekonomik

nedenlerden dolayı eğitim öğretim yılının özellikle ikinci döneminde batıya mevsimlik işçi olarak göç etmeleri sebebiyle) ilk okuma yazma öğretimi yöntemi olarak okumaya erken geçildiği için STCY'nin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

- STCY bilgisayar ortamında işitsel olarak verilebilir.
- STCY uzman öğretmenler tarafından verilmelidir.
- Uygulanacak olan programlar için öğretmen görüşü alınabilir.
- STCY’de ses öğretimine ana sınıfında başlanmalıdır.
- STCY’de satır sonuna sığmayan sözcüklerin hecelerine ayrılmasında sorunlar yaşanıyor. Noktalama işaretleri geç kavranıyor. Çözümleme yöntemine geçilmeli.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilere, okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında dik temel yazı ile bitişik eğik yazı öğretiminin etkisi konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” idi. Bu problemin bulgusu, tarama anketinin 18,19,20,21,22,23, sorularının yanıtlarından yola çıkılarak SPSS programında elde edilen tablolar ile aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencilerinizi Yazı Estetiği Açısından Hangi Yazı Stilinde Daha Başarılı Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Dik Temel Yazı	131	47,5	47,5	47,5
Bitişik Eğik Yazı	145	52,5	52,5	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler yazı estetiği açısından bitişik eğik yazı stilini daha başarılı bulmuşlardır. Yalnız başarılı olma oranları her iki yazı stili açısından birbirine yakındır. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmuş olabilir. Bitişik eğik yazı öğretiminin diğer derslerin (resim, müzik.) öğretimleri arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.2 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencilerin Dikte Çalışmalarındaki Becerilerini Hangi Yazı Stilinde Daha Başarılı Buluyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Dik Temel Yazı	142	51,4	51,4	51,4
Bitişik Eğik Yazı	134	48,6	48,6	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Her iki yazı stilinde başarılı olma anları birbirine yakın. Öğretmenler eski yöntemi okuduğunu anlama konusunda daha iyi buldukları için dikte çalışmalarında da dik temel yazı stilini başarılı bulmuş olabilirler.

Tablo 4.3 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencileriniz Dik Temel Yazıya Uygun Çizgi Alıştırmalarında Zorlandılar mı?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	84	30,4	30,4	30,4
Hayır	192	69,6	69,6	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğrencilerin daha önceki yazı stili olan dik temel yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlanmadığı görülüyor. Eski yazı şeklinde dik, yatay, eğik, daire şeklinde çizgiler vardı. Çizgiler arası bağlantı olmadığından zorluk yaşanmıyordu.

Tablo 4.4 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğrencileriniz Bitişik Eğik Yazıya Uygun Çizgi Alıştırmalarında Zorlanıyor mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	167	60,5	60,5	60,5
Hayır	109	39,5	39,5	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğrencilerin bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlandıkları görülüyor. Bazı harflerin yazılış şekli birbirine çok benziyor. Örneğin; “e” ve “l” harfleri. Bitişik eğik yazıya uygun okul öncesi dönemde alıştırmaları programı düzenlenebilir ve bu öğretime yönelik materyaller temin edilebilir.

Tablo 4.5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretimde Bitişik Eğik Yazı Kullanılmasına Rağmen Kitap Ve Benzeri Materyallerin Temel Harflerle Yazılı Olması Yazmayı Zorlaştırıyor mu?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	152	55,1	55,3	55,3
Hayır	123	44,6	44,7	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

Yeni yöntemde yazma öğretiminin bitişik eğik yazı ile yapılması, kitap vb. materyallerin temel harflerle yazılı olmasının yazmayı zorlaştırdığı görülüyor. Seviyeye uygun materyallerin ve yeterli araç-gereçlerin olmaması öğrencinin okuma yazma hızını yavaşlattığı düşünülebilir.

Tablo 4. 6 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Bitişik Eğik Yazı İle İlk Okuma Ve Yazmaya Başlanmasını Uygun Buluyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Evet	141	51,1	51,1	51,1
Hayır	135	48,9	48,9	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler %51,1 gibi bir oranla bitişik eğik yazı ile yazmaya başlanmasını uygun buluyor. Öğretmenlerin dik temel yazı ile de yazma yapılabileceğini düşündüklerini söyleyebiliriz. Öğretmenlere “Bitişik Eğik Yazı Öğretimi”adı altında yeterli bir Hizmet İçi Eğitim kursu düzenlenmesi ve bu kursların düzenli aralıklarla tekrarlanması birçok açıdan yeterli bir gelişme olabilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin, eski ve yeni ilk okuma yazma öğretimi sistemlerinde öğrencilerin okuma yazma öğrenme oranlarına ilişkin görüşleri nelerdir? İdi. Bu problemin bulgusu, tarama anketinin 3.4.6.7.9.16.17. sorularının yanıtlarından yola çıkılarak SPSS programından elde edilen tablolar ile aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.7 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Hızı Daha Yüktsektir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	62	22,5	22,5	22,5
Çözümleme Yöntemi	214	77,5	77,5	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Okuma hızının eski yöntemde(ÇY) daha fazla olduğu görülebiliyor. Çözümleme yönteminin bütünden parçaya (tümdengelim)yönelik bir uygulama olması öğrencide harflerin, hecelerin daha çabuk hatırlanmasına neden olabilir. Yeni yöntemde ise öğrencilerin hecelere ayırarak okuması okuma hızını yavaşlatmaktadır.

Tablo 4.8 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrenciler Okuduğunu Daha İyi Anlayabilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses temelli	75	27,2	27,2	27,2
Çözümleme	201	72,8	72,8	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Sonuçlara bakıldığında çözümleme yönteminde öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlayabildikleri görülüyor. Eski yöntemde öğrencilere cümleler resimlerle, hikaye-olay örgüsü içerisinde verildiğinden kelimelerin kavranmasının daha etkili olduğu düşünülebilir. STCY’de ses-hece-kelime-cümle şeklinde bir sıra takip ediliyor. Son olarak oluşturulan cümleyi öğrenci bütün olarak algılayamıyor olabilir.

Tablo 4.9 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrenciler Duygu Ve Düşüncelerini Daha İyi İfade Etmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	124	44,9	45,1	45,1
Çözümleme Yöntemi	151	54,7	54,9	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

Öğretmenler eski yöntemde(ÇY) öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini düşünüyorlar. Yeni yöntemde seslerin birleşmesiyle heceler, kelimeler, cümleler ve metinler şeklinde okuma gerçekleşiyor. Kısa sürede okuma yapıldığı için anlama, anlatım, ifade yönü daha sonraya kalabiliyor. Öğretmen özellikle kelimelerin anlamları konusuna ve sözlü anlatıma daha çok yer verebilir.

Tablo 4.10 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrencilerde Sözcükler Daha Erken Oturmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	169	61,2	61,5	61,5
Çözümleme Yöntemi	106	38,4	38,5	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

Yeni yöntemde okuma erken gerçekleştiğinden sözcükler daha çabuk kavranmış oluyor. Öğrencilerin çok fazla kelime öğrenmeleri bilinçli okuma yapmalarına ve okuma başarılarının artmasına neden oluyor.

Tablo 4.11 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Yarıyıl Tatilinde Öğrencilerin Okuma Becerisinde Unutma Daha Az Gerçekleşmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	209	75,7	76,0	76,0
Çözümleme Yöntemi	66	23,9	24,0	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

Sonuçlara bakıldığında yeni yöntemde unutma daha az gerçekleşiyor. Bunun nedeni öğrenci okumayı birinci dönemin ortalarında gerçekleştirdiği için yarıyıl tatiline öğrenmiş olarak giriyor. Dolayısıyla unutma daha az gerçekleşiyor. Dönem içinde sürekli okuma çalışmaları yapıldığı için öğrenme pekiştiriliyor.

Tablo 4.12 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Yazma Öğretmeyi Tercih Edersiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	173	62,7	62,7	62,7
Çözümleme Yöntemi	103	37,3	37,3	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Ana probleme ilişkin bulgu bu tabloda yer almaktadır. Öğretmenlerin STCY’yi %62,7 gibi bir oranla tercih ettikleri görülüyor. Yeni yöntemin beş yıldır uygulanıyor olması(eski yöntemin kullanılmıyor olması ve yeni yönteme uyum sağlanması),öğrencilerin erken ve toplu okumaya geçmeleri, Türkçe’nin ses yapısına uygunluğu, hazırlık aşamasının öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu, sözlü dilden yazılı geçişin kolaylığı, aile katılımının üst seviyede olması, öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmelerinin sebepleri olabilir.

Tablo 4.13 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemi; Daha Başarılı Buluyorsunuz? ” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	168	60,9	60,9	60,9
Çözümleme Yöntemi	108	39,1	39,1	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler yeni yöntemi daha başarılı bulmuşlardır. En önemli nedeninin öğrencilerin kısa sürede okumaya geçmeleri olarak gösterilebilir. Geçişlerin toplu ve aynı anda olması, unutkanın daha az gerçekleşmesi, sözcüklerin daha erken oturması, hazırlık aşamasının daha uygun olması, telaffuzun doğru yapılması, yaratıcılığın daha çok olması ile öğretmenler yeni yöntemin başarılı olduğunu düşünmüş olabilirler.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin, ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yöntemi (ÇY) arasındaki farklılıklara ve benzerliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” idi. Bu problemin bulgusu, tarama anketinin 1.2.5.8.10.11.12.13. 14. ve 15. sorularının yanıtlarından yola çıkarak SPSS programından elde edilen tablolar ile aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.14 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okumaya Daha Erken Geçilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	251	90,9	90,9	90,9
Çözümleme Yöntemi	25	9,1	9,1	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Yeni yöntemin(STCY) en etkili yönü öğrencileri erken okumaya geçirmesidir. İki yöntem arasındaki öğrenme oranlarının farklı olması (%90,9-%9,1)bu etkinin oldukça belirgin olduğunu gösteriyor. Yeni yöntemde seslerin kısa sürede verilip hızlı bir şekilde birleştirilmesiyle erken okuma gerçekleştiriliyor.

Tablo 4.15 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okumaya Daha Toplu Geçilmektedir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	199	72,1	72,1	72,1
Çözümleme Yöntemi	77	27,9	27,9	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Sonuçlara bakıldığında belirgin olarak yeni yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin aynı dönemde ve toplu olarak erken okumaya geçmesi sınıf içinde bir bütünlüğü ayrıca konuların devamlılığını sağlıyor. Öğretmen, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerle yeterli süre kaldığı için birebir ilgilenebilir.

Tablo 4.16 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Sesletim / Telaffuz Daha Doğru Yapılmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	142	51,4	51,4	51,4
Çözümleme Yöntemi	134	48,6	48,6	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin doğru telaffuz etme oranları birbirine çok yakın. Öğretmenler yeni yöntemle öğrencilerin daha doğru telaffuz yaptıklarını düşünmüşlerdir. Bunun nedeni olarak STCY’nin dil gelişimine(doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunması söylenebilir. Ayrıca bu yöntemle öğrenciler duyduğu ve çıkardığı sesin bilincine daha çok varıyorlar.

Tablo 4.17 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntem; Öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	180	65,2	65,5	65,5
Çözümleme Yöntemi	95	34,4	34,5	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam		100,0		

Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin STCY ile daha yaratıcı oldukları görülüyor. Okumaya erken geçildiği için öğretmenin drama, hikaye, sözlü anlatım vb. çalışmalara yeterli zamanı ayırıp öğrencilerle birebir ve toplu ilgilenmesiyle yaratıcılığın gelişmesi sağlanmış olabilir.

Tablo 4.18 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemin Hazırlık Aşaması İlk Okuma Yazma Uygulamaları İçin Daha Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	190	68,8	69,1	69,1
Çözümleme Yöntemi	85	30,8	30,9	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

STCY’nin hazırlık aşamasını öğretmenler ilk okuma yazma çalışmaları için daha uygun bulmuşlardır. Aslında her iki yöntemin hazırlık aşamaları benzerlik göstermektedir. Yeni yöntemde seslerle çalışmalara başlanması uygulamanın daha çok benimsenmesine neden olmuş olabilir.

Tablo 4.19 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Hazırlık Aşaması Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Daha Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	177	64,1	64,4	64,4
Çözümleme Yöntemi	98	35,5	35,6	100,0
Toplam	275	99,6	100,0	
Cevaplamayan	1	,4		
Toplam	276	100,0		

STCY’nin öğrencinin dikkat düzeyine genişliğine uygun bir yöntem olması, ilerlemenin kolaydan zora aşamalı olarak gitmesi anlamlı hece kelimelerle çalışılıp öğrencinin anlama düzeyinin yükseltilmesi ve öğrenme sürecinde aktif olması gelişim düzeyine uygunluğunu gösterebilir.

Tablo 4.20 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Sözlü Dilden Yazılı Dile Geçiş Kolaylaşmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	155	56,2	56,2	56,2
Çözümleme Yöntemi	121	43,8	43,8	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenlerin STCY’yi tercih etmelerinin sebebi öğrencilerin bütün sesleri öğrenip yazma sürecinde ise kelimeleri kavramasıyla birlikte doğru yazmalarını sağlamış olabilir.

Tablo 4.21 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntem; Türkçe’ nin Ses Yapısına Uygundur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	182	65,9	65,9	65,9
Çözümleme Yöntemi	94	34,1	34,1	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler yeni yöntemin Türkçe’nin ses yapısına daha uygun olduğunu düşünmüşlerdir (% 65,9). Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından ve yazıldığı gibi okunan bir dil olmasından dolayı (STCY’de ses ile ilk okuma yazma çalışmalarına başlanır) bu yöntemin daha geçerli olduğu öğretmenler tarafından düşünülmüş olabilir.

Tablo 4.22 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Öğrenci Metni Noktalama İşaretlerine Uyarak Okur?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	116	42,0	42,0	42,0
Çözümleme Yöntemi	160	58,0	58,0	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler çözümleme yöntemini noktalama işaretlerine uyarak okuma konusunda öğrencileri daha başarılı bulmuşlardır (% 58,0). Eski yöntemde okuma yazma öğretimine cümlelerle başlanıyordu. Cümlenin sonuna nokta, soru işareti koyma, cümlenin başının büyük harfle yazılması gibi dilbilgisi kuralları başlangıçta veriliyordu. STCY’ise bu kuralların daha sonra öğrenilmesi öğrencide daha geç yerleşmesine neden olmuş olabilir.

Tablo 4.23 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Aile Katılımı Daha Üst Seviyede Olmaktadır?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	169	61,2	61,2	61,2
Çözümleme Yöntemi	107	38,8	38,8	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Öğretmenler STCY’de aile katılımını üst seviyede (% 61,2-%38,8) bulmuşlardır. Bunun nedenleri olarak; ailelerin eğitim-öğretim konusunda son dönemlerde daha ilgili olmaları, velilerin yeni sistemle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, özellikle bitişik eğik yazıyı yazarken zorlanmaları gösterilebilir. Aileler, çocuklarına yardımcı olmak için öğretmene daha çok başvurmuş olabilirler.

4.2. ANA PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ana problemi İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yönteminin (ÇY) benzerlik ve farklılıkları, uygulama sırasında karşılaşılan güçlük ve uygunlukları ile öğrencilere Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir? olarak belirlenmişti. Bu probleme ilişkin en yakın bulguyu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tablolarda (Tablo 4.12 ve Tablo 4.13) bulmak mümkündür.

Tablo 4.12 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Yazma Öğretmeyi Tercih Edersiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	173	62,7	62,7	62,7
Çözümleme Yöntemi	103	37,3	37,3	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Tablo 4.12 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Hangi Yöntemle; Okuma Yazma Öğretmeyi Tercih Edersiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri ve yüzdelik dağılımını göstermektedir. Bu verilere göre tarama anketini cevaplayan 276 denekten 173’ü ses temelli cümle yöntemi, 103 ‘ü ise çözümleme yöntemi demiştir.

Öğretmenlerin STCY’yi tercih etmelerindeki en önemli sebepler öğrencilerin okumaya daha erken, kolay ve aynı anda geçmeleri olabilir.

Tablo 4.13 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin “Hangi Yöntemi; Daha Başarılı Buluyorsunuz? ” Sorusuna İlişkin Görüşleri ve Yüzdelik Dağılımı
Hangi Yöntemi; daha başarılı buluyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Ses Temelli Cümle Yöntemi	168	60,9	60,9	60,9
Çözümleme Yöntemi	108	39,1	39,1	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Ayrıca Tablo 4.13 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Hangi yöntemi; daha başarılı buluyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri ve yüzdelik dağılımını göstermektedir. Anketi cevaplayan 276 denekten 168’i ses temelli cümle yöntemini, 108’i ise çözümleme yöntemini başarılı bulmuştur.

Yeni yöntemi başarılı bulmalarındaki nedenler;

- Hazırlık aşamasının ilk okuma yazma çalışmaları için uygun olması
- Türkçe’nin ses yapısına uygun olması (Türkçe’de her harfin bir sesi karşılaması ve dilin yazıldığı gibi okunması)
- Sözcüklerin erken oturması
- Unutmanın az olması
- Aile katılımının üst seviyede olması
- Okumaya erken ve toplu geçilmesi
- Sözlü dilden yazılı dile geçişin daha kolay olması
- Telaffuzun doğru yapılması
- Yaratıcılık yönlerini geliştirmesi

olabilir.

Probleme bu veriler ışığında bakıldığında eski ve yeni ilköğretim programlarının ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması sonrasında yeni yöntemin (STCY’nin) daha başarılı bulunduğu ve tercih edildiği söylenebilir.

4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Sonuçlar

Okuma yazma öğretiminde bir önceki yöntem olan çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin çeşitli kazanımlarına göre karşılaştırılmasında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %62,7'si Ses Temelli Cümle Yöntemi ,%37,3'ü ise Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğretmeyi tercih etmiştir.
- Okuduğunu anlama, hızlı okuma becerisi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, noktalama işaretlerini kullanabilme açısından ÇY etkili; Okumaya erken geçme, toplu okuma, sözcüklerin erken oturması, yaratıcı olma, unutmanın az olması, hazırlık aşamasının uygunluğu, sözlü dilden yazılı dile geçiş, Türkçe'nin ses yapısına uygunluğu ve aile katılımı açısından STCY daha başarılı bulunmuştur.
- İlk okuma yazma öğretiminde yöntem seçimi amaca göre belirlenmelidir. Amaç erken okumaya geçmek ise STCY, amaç hızlı ve okuduğunu anlama ise ÇY tercih edilmelidir.
- Öğretmenlerin %51,1'i bitişik eğik yazı ile ;%48,9'u ise dik temel yazı ile ilk okumaya başlanmanın uygun olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler, yazı stiline dikte çalışmalarında dik temel yazıda daha başarılı olduğu, bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlandıkları, materyal yetersizliğinin bitişik eğik yazı kullanımını zorlaştırdığı, materyallerin temel harflerle yazılı olmasının yazmayı zorlaştırdığı görülmüştür.
- Yapılan çalışma sonucunda yeni yöntemin eksikliklerinin saptandığı ÇY' nin etkili olduğu alanlar görülmüş olup bu da beraberinde yöntem değişikliğinin, uygun zamanlama ve hazırlık çalışmalarının ülke genelinde yeterince yapılmadığı söylenebilir.
- Okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerinin kazanılması açısından STCY' nin yetersiz oluşu öğrencilerin ileriki yaşantısında iletişim sorunu doğurabileceği düşünülebilir.

4.3.2. Öneriler

Araştırma sonucuna göre “İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden ses temelli cümle yöntemi (STCY) ile çözümleme yönteminin (ÇY) benzerlik ve farklılıkları, uygulama sırasında karşılaşılan güçlük ve uygunlukları ile öğrencilere Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanabilme becerisinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” problemine öğretmenler yeni yöntem (STCY) ve bitişik eğik yazı öğretimine daha olumlu yaklaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- İlk okuma yazma öğretimi için gerekli tüm kaynaklar programın ve öğretmenin beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yeniden düzenlenebilir.
- Yeni yöntemde (STCY) okuma sonrası anlama etkinliklerine daha çok yer verilebilir.
- Bitişik eğik yazı öğretimi sırasında hazırlık çalışmaları daha uzun sürebilir.
- Yeni yöntemde (STCY) harflerin yeniden düzenlenmesi gerekebilir. Örnek olarak “e” ve “I” sesleri yazılışları bakımından birbirlerine benziyor. Bu harfler öğretim sırasında arka arkaya verilince karıştırılma olasılığı artıyor.
- Bitişik eğik yazı için yazı karakteri tamamlanana kadar çift çizgili defter kullanılabilir.
- STCY’de ünlü sesler daha erken verilip, cümlelere daha kısa zamanda geçilebilmeli ve metinler çoğaltılabilmelidir.
- Bitişik eğik yazı öğretimi veya dik temel yazı öğretiminin uygulanması kararı öğrenciler, öğretmen ve ailelerin görüşleri dikkate alınabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, T. (2004). *Cumhuriyet Dönemi Program Geliştirme Çalışmaları*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Ağustos-Eylül 2004, Sayı 54- 54
- Aksan, D.(1987). *Türkçenin Gücü*.Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul
- Akyol, H(2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*.PegemA Yayıncılık,Ankara
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 2001). Alfa Yayınları, İstanbul
- Artut, K. (2005). “İlköğretim (I. Kademe I. Sınıf) Yazı Öğretiminde Temel İlkeler”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 1, s.71
- Artut, K.(2006). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları, 3. Baskı, Ankara
- Balcı, A. (2001). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler”, Pegem Yay., Ankara
- Başaran, İ. Ethem. (1993). *Türk Eğitim Sistemi*. Gül Yayınevi, Ankara
- Başaran, İ. Ethem. (1994). *Eğitime Giriş*. Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Baymur ,F. (1962). *İlk okuma ve Yazma Öğretimi*. İnkılap Yayınevi, İstanbul
- Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Bilim ve Teknik (2003). *Yeni Ufuklara*. TUBİTAK Yayınları
- Binbaşoğlu, C. (1999). *İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Cumhuriyet Döneminde Evrimi*. Abece Dergisi, Sayı:157, Eylül 1999
- Binbaşoğlu, C.(2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*.Anı Yayıncılık, Ankara
- Bloom,Benjamin S.(1979).*İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*.(Çev.Özçelik,Durmuş Ali) MEB Yayınları, Ankara
- Calp, M. (2003), *İlk Okuma Yazma Öğretimi* , Konya: Eğitim Kitabevi
- Cemaloğlu, N. (2001). “İlk okuma Yazma Öğretimi.” Nobel Yayıncılık, Ankara
- Çelenk, S. (1999), *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Başak Matbaacılık Ltd. Şti. Ankara

- Çelenk, S.(2005). '*Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımları Işığında Değerlendirilmesi*'.Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri
- Demirel, Ö.(1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler,Yöntemler ve Teknikleri*.USEM Yayınları, Ankara
- Demirel, Ö.(1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, USEM Yayınları, Ankara
- Demirel, Ö.(1996).*Genel Öğretim Yöntemleri*. USEM Yayınları, Ankara
- Demirel, Ö. (2000). "*Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*" PegemA Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Ö.(2003). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Dikmen, S. (1998). *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi* (9. Basım), Ankara.
- Erdem, A. R. (2005). *İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta*. Bilim, Eğitim ve Düşünce e-dergisi, Haziran 2005, Cilt 5, Sayı 2
- Ergin, M.(1984). *Türk Dil Bilgisi*.İstanbul:Boğaziçi
- Ergin, M. (2004). *Türk Dilbilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım, İstanbul
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Kaya Matbaacılık, İstanbul
- Ertürk, S.(1982). *Eğitimde Program Geliştirme*.4.Basım,Yelken-tepe Yayınları, Ankara
- Ferah, A. (2001). *Her Yönüyle Türkçe İlk Okuma-Yazma*. MEB Yayınları, İstanbul
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Alkım Kitabevi, Ankara
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamalar* Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamalar* Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Güleryüz, H.(2004). *Türkçe İlköğretim Kuram ve Uygulamaları*. PegemA Yayınları, Ankara
- Güneş, F.(1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojileri*. Ocak Yayınları, Ankara
- Güneş F. (2000). "*Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*" Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş. F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* Ocak Yayınları, Ankara

- Güneş, F.(2005). *Türkçe Öğretim Programının Yenilikleri*. Artı Eğitim Dergisi, Sayı:2 Ankara
- Güneş, F. (2006). “*Niçin Bitişik Eğik Yazı?*” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı 71. 17 - 19
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Ğöğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Kadioğlu Matbaacılık, Ankara
- Helvacı, K. (2000). *İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Özgün Matbaacılık San. Ve Tic. A.Ş.
- Karaalioğlu, S.K. (1982). *Sözlü, Yazılı, Kompozisyon, Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İnkılap Kitapevi, İstanbul
- Karabay, A. (2006). *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.
- Karadüz, E. ve Karadüz O.E. (2003). *Türk Dili Yazılı Anlatım Sözlü Anlatım*. Aktif Yayınevi, Erzurum
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınevi, Ankara
- Kocaoluk, M.Ş. ve Kocaoluk, F. (2002). *İlköğretim Okulu Programı 1-8* . Kocaoluk Yayınevi, İstanbul
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara, PegemA Yayınevi.
- Köksal, H. (2004). “*Türk Adı ve Türk İmajı Türkçe’nin Dünya Dillerine Etkisi.*” Akçağ Yayınları, Ankara
- Küçükahmet. Leyla. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Marshall, J. (1994) *Anadili ve Yazın Öğretimi*, (Çev. Cahit Külebi). 3. Baskı, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- M.E.B. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. MEB Yayınları, İstanbul.
1926 İlkokul Programı
1936 İlkokul Programı
1948 İlkokul Programı
1968 İlkokul Programı
- M.E.B. (1995). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği. *Milli Eğitim Şuraları*. Milli Eğitim Basım Evi, Ankara
- M.E.B. (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, T.C. M.E.B. Talim ve

- Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, T.C. M.E.B Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara
- M.E.B. (2005). “*İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*”. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara
- M.E.B. ve UNICEF (1996). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Kılavuzu*. Ankara
- M.E.G.S.B. İlköğretim Genel Müdürlüğü,(1985) , *Türkçe Eğitimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yay. Ankara.
- Milli Eğitim (2006). *İlk okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*. Sayı 171
- Milli Eğitim Şuraları(1939 - 1993), (1995). MEB Yayınları, (1995) Ankara
- Oğuzkan, F.(1987). *Okuma ve Dinleme Öğretimi*. Anadolu Üniv. Yayınları,Eskişehir
- Oğuzkan, F.(1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Emel Matbaacılık, Ankara
- Öz, F.(1998). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Anı Yayıncılık,Ankara
- Öz, M.F. (1999). *Uygulamalı İlk okuma Yazma Öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Özalp, R.; Ataunal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Özalp, O(1999). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları*, MEB Yayınları, Ankara
- Özbay,Y.(2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Akademi Kitabevi, Trabzon
- Özsoy, U. (2006). “*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Palazoğlu, A.B. (1999). *Atatürk’ün Eğitim ile İlgili Düşünceleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı, Ankara
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Senemoğlu,N. (1997). “*Gelişim Öğrenme ve Öğretim*” , Spot Matbaacılık, Ankara
- Sever, S. (1995). “*Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*” Ya-pa Yay., İstanbul
- Seyidoğlu, H. (2000). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. Güzem Yayınları, İstanbul
- Sinan, Ahmet T. (2006). “*Ana Dili Eğitimi Üzerine Düşünceler*”. Doğu Anadolu Bölgesi Dergisi

- Sönmez, Veysel (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara
- Şahin, A. Akyol, H. (2006), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Kök Yayıncılık, Ankara
- Tezcan, M.(1992).*Eğitim Sosyolojisi*. Ankara
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Tazebay, A.(2000). *İlköğretim Programı ve Gelişmeler*. Nobel Yayın dağıtım, Ankara
- Tekışık, H. H. (1994). *Türkçe Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Tekışık A.Ş. Web. Ofset Tesisleri, Ankara
- Turan, M. (2007). “*İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*”, Doktora Tezi,Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ
- Türer, A. *Milli Eğitim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir Değerlendirme*. [http:// public. cumhuriyet.edu.tr / -aturer / yeniden_yapilanma.html](http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/yeniden_yapilanma.html),(17.5.2006)
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. A.Ü.E.F. Yayınları, Ankara
- Yıldırım, A. , Şimşek H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara

EKLER

EK 1. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ

EK 1. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00.09-580- **784 / 22948**
Konu : Araştırma İzin Onayı.

23 HAZİRAN 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 10/06/2009 tarihli ve B.30.2.GZP.0.E1.00.00/324-115 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Semra ÖZGÜN' ün, "Eski ve Yeni İlköğretim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin (Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemi) Öğrencilerde Türkçe' yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerilerini Kazandırması Açısından Kararlaştırılmasına İlişki Araştırmaya Yönelik Anket" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla, Antakya Merkeze bağlı İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine araştırma yapılabilmesi ilgi yazı ile talep edilmektedir.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz Komisyonunca incelenmiş olup, "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine" uygun olduğundan, İlimiz Antakya Merkezindeki ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine araştırma tezinin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şenol GENÇ
Müdür

OLUR

[Signature]

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TARAMA ANKETİ

EK 2. ARAŞTIRMADA KULLANILAN TARAMA ANKETİ

ESKİ VE YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN (SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ VE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ) ÖĞRENCİLERDE TÜRKÇE'Yİ DOĞRU, ETKİLİ VE GÜZEL KULLANMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMASI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN ARAŞTIRMAYA YÖNELİK ANKET

Değerli Meslektaşım;

Bu anket ilköğretim programlarında “Eski ve yeni ilk okuma yazma yöntemlerinin yani “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Çözümleme Yöntemi”nin öğrencilerde Türkçe’ yi doğru etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırması açısından karşılaştırılmasına olanak sağlayacaktır. Amacımız bu yöntemleri bütün yönleri ile görüşlerinize dayalı olarak incelemektir.

Görüşleriniz, meslektaşlarınız, araştırmacılar, program geliştiricileri ve Milli Eğitim Bakanlığı için çok yararlı olacaktır.

Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde isminiz hariç kişisel bilgileriniz, ikinci bölümde ise araştırma ile ilgili sorular yer almaktadır.

Bu konudaki kişisel görüşleriniz, çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Semra ÖZGÜN
Sınıf Öğretmeni
Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman:
Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN

I.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

LÜTFEN İSİM VEYA KURUM BELİRTMEYİNİZ!

Anket sorularını cevaplarken lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

(a) Kadın

(b) Erkek

2. Meslekteki toplam hizmet süreniz kaç yıldır?

(a) 6-10 yıl

(b) 11-15 yıl

(c) 16-20 yıl

(d) 21 yıl ve üzeri

3. En son mezun olduğunuz okul nedir?

(a) Eğitim Fakültesi

(b) Fen-Edebiyat Fakültesi

(c) Eğitim Enstitüsü

(d) Yüksek Öğretmen Okulu

(e) Ön Lisans

(f) Lisans Tamamlama

(g) Diğer

4. Kaçınıcı sınıf öğretmenisiniz?

(a) 1. Sınıf

(b) 2. Sınıf

(c) 3. Sınıf

(d) 4. Sınıf

(e) 5. Sınıf

II. BÖLÜM

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ KARŞILAŞTIRMA MADDELERİ

Soruları cevaplarken lütfen seçeceğiniz cevabın yanındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz.

SORULAR Hangi yöntemle.....	Ses Temelli Cümle Yöntemi	Çözümleme Yöntemi
1- Okumaya daha erken geçilmektedir?		
2- Okumaya daha toplu geçilmektedir?		
3- Okuma hızı daha yüksektir?		
4- Öğrenciler okuduğunu daha iyi anlayabilmektedir?		
5- Sesletim / telaffuz daha doğru yapılmaktadır?		
6- Öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmektedir?		
7- Öğrencilerde; sözcükler daha erken oturmaktadır?		
8- Öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır?		
9- Yarıyıl tatilinde öğrencilerin okuma becerisinde unutma daha az gerçekleşmektedir?		
10- Hazırlık aşaması ilk okuma yazma uygulamaları için daha uygundur?		
11- Hazırlık aşaması öğrencilerin gelişim düzeylerine daha uygundur?		
12- Sözlü dilden yazılı dile geçiş kolaylaşmaktadır?		
13- Türkçe'nin ses yapısına daha uygundur?		
14- Öğrenci metni noktalama işaretlerine uyarak okur.		
15- Aile katılımı daha üst seviyede olmaktadır?		
16- Okuma yazma öğretmeyi tercih edersiniz?		
17- Hangi yöntemi daha başarılı buluyorsunuz?		

18- Öğrencileri yazı estetiği açısından hangi yazı stilinde daha başarılı buluyorsunuz?

(a) Dik Temel Yazı

(b) Bitişik Eğik Yazı

19- Öğrencilerinizin dikte çalışmalarındaki becerilerini hangi yazı stilinde daha başarılı buluyorsunuz?

(a) Dik Temel Yazı

(b) Bitişik Eğik Yazı

20- Daha önceki dönemlerdeki öğrencileriniz dik temel yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlandılar mı?

(a) Evet

(b) Hayır

21- Öğrencileriniz bitişik eğik yazıya uygun çizgi alıştırmalarında zorlanıyor mu?

(a) Evet

(b) Hayır

22- Öğretimde bitişik eğik yazı kullanılmasına rağmen kitap ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olması yazmayı zorlaştırıyor mu?

(a) Evet

(b) Hayır

23- Bitişik eğik yazı ile ilk okuma ve yazmaya başlanmasını uygun buluyor musunuz?

(a) Evet

(b) Hayır

24- Yeni yöntemde okumaya sesle, yazmaya ise bitişik eğik yazıyla başlanmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25- Şu ana kadar yaşadığınız mesleki deneyimlerinize göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin öğretimi konusunda önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmaya zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz...

**EK 3. HATAY İLİ ANTAKYA MERKEZ İLÇESİ RESMİ İLKÖĞRETİM
OKULLARI VE ANKET KATILIMCI SAYISAL BİLGİLERİ**

EK 3. HATAY İLİ ANTAKYA MERKEZ İLÇESİ RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ANKET KATILIMCI SAYISAL BİLGİLERİ

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ANKET KATILIMCI* SAYISAL BİLGİLERİ						
Sıra No	OKUL ADI	Öğretmen Sayısı	*Her İki Yöntemi Uygulamış	Verilen Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Yüzde ve Frekansı
1.	Hayrettin Özkan İ.Ö.O.	28	18	18	15	83,3
2.	Vali Teoman İ.Ö.O.	31	21	21	20	95,2
3.	Ali Sayar İ.Ö.O.	16	12	12	11	91,6
4.	Abdi İpekçi İ.Ö.O.	17	12	12	11	91,6
5.	Doktor Mustafa Gençay İ.Ö.O.	16	12	12	12	100
6.	Antakya Gazi İ.Ö.O.	16	12	12	11	91,6
7.	Cengiz Topel İ.Ö.O.	21	13	13	11	84,6
8.	23 Temmuz İ.Ö.O.	19	17	17	15	88,2
9.	Gazipaşa İ.Ö.O.	15	2	2	2	100
10.	Fatih Sultan Mehmet İ.Ö.O.	12	9	9	8	88,8
11.	Vali Ürgen İ.Ö.O.	18	13	13	11	84,6
12.	Mehmet Rende İ.Ö.O.	19	14	14	12	85,7
13.	Cemil Şükrü Çolakoğlu İ.Ö.O.	32	20	20	17	85
14.	Cemalettin Tınaztepe İ.Ö.O.	23	20	20	18	90
15.	Bedii Sabuncu İ.Ö.O.	43	20	20	17	85,7
16.	Atatürk İ.Ö.O.	13	12	12	11	91,6
17.	Ataker İ.Ö.O.	20	19	19	17	89,4
18.	Mustafa Kemal Akbay İ.Ö.O.	18	15	15	15	100
19.	Sümerler İ.Ö.O.	19	13	13	13	100
20.	İffet – Zübeyir Göçmen İ.Ö.O	24	20	20	16	80
21.	Esentepe Mehmet Akar İ.Ö.O.	20	14	14	14	100
TOPLAM:			308	308	277	89.9

* : STCY ve ÇY'yi uygulamış olan öğretmenler

ÖZGEÇMİŞ

Semra Özgün; 1972 Kilis doğumludur. İlköğretimini Kilis’ te, orta öğrenimini Antalya’ da tamamladı. Yüksek öğrenimini Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünü 1993’te tamamladı.

Kars, Kahramanmaraş ve Gaziantep illerine bağlı okullarda sınıf öğretmenliği yaptı. Halen Hatay ili Antakya ilçesi Yukarı Okçular Köyü İlköğretim Okulunda görevini sürdürmektedir.

Özgün; evli ve iki kız çocuğu annesidir.

CURRICULUM VITAE

Semra Özgün; was born in 1972 in Kilis. She has completed her primary education in Kilis, and her secondary education in Antalya. She earned her bachelor’s degree in the field of primary education from Çanakkale On Sekiz Mart University Faculty of Education, Department of Primary Education in 1993.

She has worked as a primary school teacher in Kars, Kahramanmaraş and Gaziantep. Currently, she continues to work at Yukarı Okçular Köyü Primary School in Antakya county of Hatay province.

Özgün; is happily married with two adorable daughters.